



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

Oswaldo Galdino dos Santos Júnior

**FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:** as concepções de  
professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado

Belém  
2013

Oswaldo Galdino dos Santos Júnior

**Formação em Educação Física:** as concepções de professores e estudantes  
sobre a licenciatura e o bacharelado

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vista à obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha: Formação de Professores.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr. Marta Genú Soares.

Belém  
2013

---

S237g Santos Júnior, Osvaldo Galdino dos

Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado / Osvaldo Galdino dos Santos Júnior; Orientadora, Marta Genú Soares.- 2013

171f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

1. Formação Profissional - Licenciatura e Bacharelado. 2. Educação Física. 3. Diretriz Curricular. I. Soares, Marta Genú, Orient. II. Título

CDD: 371.72 22.Ed.

---

Oswaldo Galdino dos Santos Júnior

**Formação em Educação Física:** as concepções de professores e estudantes  
sobre a licenciatura e o bacharelado

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vista à obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha: Formação de Professores.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr. Marta Genú Soares.

Data de aprovação: 30/10/2013

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_ - Orientador

Prof<sup>a</sup>. Dr. Marta Genú Soares

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

\_\_\_\_\_ - Membro interno

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha

Doutor em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Membro externo

Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki

Doutor em Educação – Universidade Federal Fluminense  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

À Lindimila das Graças (*in memoriam*), por sempre me incentivar a estudar e que chorou bastante quando reprovei a 1ª série do ensino fundamental. Hoje mãe, eu estou compensando toda aquela tristeza e adoraria poder ver a alegria em seu rosto ao tornar-me mestre em educação brasileira. Essa conquista tem a tua contribuição.

A Osvaldo Galdino dos Santos, por ser esse paizão que me apoia, me idolatra, confia em meu potencial quando nem eu mesmo tenho a certeza que sou capaz de  
vencer.

Eu os dedico com todo o meu amor.

## AGRADECIMENTOS

Meu pai Vadico, minha mãe Graça (*in memorian*), meus irmãos Alex, Suzy e Keké pela alegria de desfrutar do sentimento familiar;

Minha irmã, Chrislene (Keké), contigo aprendi a garra de vencer na vida e que nosso lugar é no mundo;

À Marta Genú, minha orientadora, por ter acreditado em meu potencial ainda na banca de seleção e que me proporcionou viver todo esse sonho de cursar o mestrado;

A Amanda Luz, pessoa importante na elaboração deste trabalho que não mediu esforços em ajudar;

A Hajime Nozaki, pelo compromisso com a classe que vive do trabalho e pelo enfrentamento ao fantasma que ronda a Educação Física (CONFEF);

Ao professor, Emmanuel Ribeiro, pelos ensinamentos enquanto seu aluno, pelas suas contribuições no texto de qualificação e pelo aceite de participar da banca final desta pesquisa;

Aos professores do PPGED-UEPA pelos ensinamentos e discussões acadêmicas em sala de aula;

A meu amigo, Robson Bastos, que com sua trajetória acadêmica e sua vasta experiência como trabalhador da educação contribuiu de forma significativa em minha formação;

Aos amigos de mestrado pela troca de conhecimento e pelas brincadeiras nos corredores da UEPA ou mesmo numa panificadora ao sabor de um bom café: Talita, Vitor, Robson, Cristiane, Nathália, Albert, Vivianne, Andreany, Silvio e Bruno;

Aos professores e estudantes do CEDF/UEPA e da FEF/UFPA por terem participados como sujeitos da pesquisa;

Ao PPGEDU-PUC/RS pela generosa acolhida na temporada em Porto Alegre, em especial as professoras Leda Lisia e Inês Côrte;

A CAPES pelo auxílio financeiro durante meu tempo de permanência no Rio Grande do Sul;

A SEDUC por conceder minha licença profissional me permitindo ter tempo disponível para realizar esta pesquisa e pela concessão da Bolsa de Estudo.

A Natali, por ser a mulher especial.

A todos vocês meu muito OBRIGADO.

Considerando nossa fraqueza  
Os senhores forjaram suas leis, para nos escravizarem.  
As leis não mais serão respeitadas  
Considerando que não queremos mais ser escravos [...]

*Bertold Brecht*

## RESUMO

O estudo se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa “Formação de Professores” especificamente na área de interesse “Experiências inovadoras na Formação de Professores de Educação Física”. Tem como objetivo de estudo discutir as contradições presentes nas concepções sobre a Licenciatura e o Bacharelado evidentes nos discursos dos estudantes e professores do CEDF/UEPA e da FEF/UFPA, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais contribuindo assim com o desenvolvimento teórico da área. Possui o seguinte problema: que concepções de Licenciatura e de Bacharelado estão presentes nos discursos de estudantes e professores dos Cursos de Educação Física – CEDF/UEPA e FEF/UFPA, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais e quais as contradições evidenciadas nos discursos dos sujeitos e nos documentos? Fundamenta-se no materialismo histórico dialético como método e na análise documental. Realiza as análises das entrevistas dos sujeitos da pesquisa a partir das categorias do próprio método: metodológicas e de conteúdo (KUENZER, 2008). Discute o contexto histórico da formação de professores de Educação Física, o processo de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as discussões epistemológicas da Licenciatura e do Bacharelado. Constata que existe contradição nos discursos dos sujeitos em relação às concepções de Licenciatura e Bacharelado com as existentes nos PPP dos Cursos em questão e com as determinações das DCN. Conclui que a Resolução CNE/CES 07/2004 representou a disputa entre os setores, onde o setor reacionário/conservador ao definir nas normativas, a divisão da formação, a pedagogia das competências e o objeto de estudo conseguiu impor sua hegemonia.

**Palavras-chave:** Educação. Formação de Professores. Educação Física. Diretrizes Curriculares. Luta de classe.

## ABSTRACT

The study is part of the graduate program in education from the university of Pará, the search line "Teacher training" specifically the area of interest "innovative experiences in teacher education physical". Study aims to discuss the contradictions present in conceptions about degree and baccalaureate evident in the speeches students and teachers of the CEDF /UEPA and FEF/ UFPA, on political and pedagogical projects in the national curriculum guidelines contributing to the theoretical development of the area. Has the following problem: that conceptions of degree and baccalaureate present in the discourse of teachers and students courses in physical education-CEDF-UEPA and FEF/UFPA, on political and pedagogical projects in the national curriculum and what contradictions highlighted of discuss the peoples and documents? Is based on historical and dialectical materialism as a method and document analysis. Conducts analyzes of the interviews of the subjects from the categories of the method itself: methodological and content (KUENZER, 2008). Discusses the historical context of the training of teachers of physical education, the process of reshaping the national curricular guidelines (DCN) and the epistemological discussions of graduate and undergraduate degree. Notes that there is contradiction in the subject speeches relative the concepts and Bachelor Degree with the existing PPP courses in question and to the determinations of the DCN. Concludes that the resolution CNE/CES 07/2004 represented the contest between the sectors, where the sector reactionary / conservative to define to normative, the division of the training, pedagogy of competencies and the object of study was able to impose its hegemony.

**Keywords:** Education. Teacher Training. Physical Education. Curriculum Guidelines. Class struggle.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Apresentação dos Docentes do CEDF/UEPA	107
Tabela 2	Apresentação dos Docentes da FEF/UFPA	124
Tabela 3	Apresentação dos Discentes do CEDF/UEPA	134
Tabela 4	Apresentação dos Discentes da FEF/UFPA	142

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APEFS	Associações de Professores de Educação Física
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEDF	Curso de Educação Física
CELAFISCS	Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul
CES	Câmara do Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
COESP	Comissão de Especialistas
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONCENO	Congresso Regional de Ciências do Esporte do Brasil Norte
CONDIESEF	Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DAC	Departamentos de Artes Corporais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDES	Departamento de Desportos
DN	Direção Nacional
EF	Educação Física
ENEFF	Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física
ESEFFEGO	Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
ExNEEF	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física
FEF	Faculdade de Educação Física
FMI	Fundo Monetário Internacional

FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
GM	Gabinete do Ministério
GTT	Grupo de Trabalho Temático
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer
ME	Movimento Estudantil
MEC	Ministério da Educação
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
MS	Ministério da Saúde
NASF	Núcleos de Apoio à Saúde da Família
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SCNES	Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde
SEDUC	Secretaria de Educação do Pará
SESu	Secretaria do Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>1 O MARXISMO COMO TEORIA DO CONHECIMENTO</b>	22
1.1 O materialismo histórico dialético como método	22
1.2 Fenômeno e essência e a destruição da pseudoconcreticidade	25
1.3 As categorias de análises do método	27
1.3.1 Totalidade	28
1.3.2 Contradição	29
1.3.3 Luta de classe	31
1.3.4 Hegemonia	32
1.3.5 Ideologia	33
1.4 Procedimentos Metodológicos	35
<b>2 A DISPUTA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	39
2.1 O processo de reformulação das Diretrizes Curriculares (1997-2004)	39
2.2 O contexto histórico da formação em Educação Física	50
2.3 Quem disputa o quê na Educação Física?	60
2.4 Neoliberalismo e reestruturação produtiva: a necessidade de um novo homem à lógica capitalista	64
<b>3 CRISE DO CAPITAL E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	71
3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais	71
3.2 O CONFEF e a concepção de Licenciatura e Bacharelado: a estrutura avançada do capital na Educação Física	76
3.3 A formação omnilateral	84
3.4 A formação em Licenciatura Ampliada	90
<b>4. ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E DAS CONCEPÇÕES DE LICENCIATURA E BACHARELADO DOS PROFESSORES E ESTUDANTES</b>	95
4.1 Projeto Político Pedagógico CEDF/UEPA	95
4.2 Projeto Político Pedagógico FEF/UFPA	99
4.3 A concepção de Licenciatura e Bacharelado dos professores	105
4.3.1 CEDF/UEPA	106
4.3.2 FEF/UFPA	124
4.4. A concepção de Licenciatura e Bacharelado dos estudantes	134
4.4.1 CEDF/UEPA	134
4.4.2 FEF/UFPA	142
<b>5. CONCLUSÕES</b>	149
<b>REFERÊNCIAS</b>	154
<b>APÊNDICE</b>	164
Apêndice 1 – Roteiro de entrevista dos sujeitos da pesquisa	165

<b>ANEXOS</b>	167
Anexo 1 – Desenho Curricular do CEDF/UEPA	168
Anexo 2 – Desenho Curricular da FEF/UFPA	169

## INTRODUÇÃO

A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando aparecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes [...] a fim de apresentar as novas cenas da história mundial (MARX, 2011, p. 25-26).

A opção de iniciar o estudo com esta citação de Marx é para esclarecer a compreensão do conceito de luta de classes que o autor construiu ao longo de seus estudos durante o século XIX. Esses escritos acima tratam do golpe de Estado instaurado na França pós-revolução por Luís Bonaparte, em 2 dezembro de 1851, o qual Marx escrevera entre dezembro de 1851 e fevereiro de 1852 sob o título de “*O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*”.

Nesta obra, Marx analisa a luta de classes como algo inerente ao processo histórico e as revoluções empregadas pela classe burguesa como uma retomada do antigo aparato estatal e, com isto, mantendo a opressão à classe desprivilegiada dos meios de existência da vida.

Em pleno século XXI, sob as crises do atual modo de produção capitalista, recorreremos aos estudos marxistas<sup>1</sup> numa clara tentativa de compreensão da correlação de forças existentes entre as lutas de classes, como força motriz da história, procurando demonstrar as contradições do capital para tencioná-lo, buscando sua superação pela revolução proletária para outro projeto histórico, objetivando a liberdade da humanidade sem divisão de classes, já que “a história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes” (MARX; ENGELS, 1998, p. 9).

Desta forma, a teoria do conhecimento advinda dos estudos de Marx e Engels é reivindicada por aqueles que acreditam ser impossível resolver os problemas que afligem a humanidade como a pobreza, a miséria, a falta de emprego, a desnutrição, o analfabetismo, dentro da lógica da sociedade capitalista.

Neste aspecto de proposição a mudanças, no âmbito educacional, Mészáros (2008) argumenta ser impossível uma significativa reforma educacional sem as correspondentes transformações no quadro social, pois é preciso valorizar um

---

<sup>1</sup> A palavra marxista é empregada designando os dissidentes dos estudos de Marx, os ortodoxos, os que acreditam na dialética como luta de classe (PAULO NETTO, 2006).

determinado modo de produção da sociedade como sendo o necessário quadro de intercâmbio social. Se assim não o for, as reformas terão apenas o objetivo de corrigir os eventuais desvios da ordem estabelecida, permanecendo intactas as estruturas da ordem em vigor.

Ao propor mudanças de políticas educacionais para a formação humana, é inevitável não romper com a lógica da sociedade classista, como bem esclarece Mézáros (*op. cit.*, p. 27):

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa [...]. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Aqueles que anseiam ultrapassar a ordem vigente, ousando em demonstrar a estrutura real da sociedade burguesa, revelando seus instrumentos de exploração, opressão e reprodução, precisam se aproximar duma teoria social condizente com tal proposta (PAULO NETTO, 2006). Por isto, vejo os estudos de Marx e Engels relevantes para compreender a maneira como o capital organiza a vida e, por meio desta abordagem, apontar uma alternativa para que a humanidade consiga viver melhor.

Com o capitalismo levando a humanidade à sua destruição, o mundo do trabalho encontra-se ainda mais precarizado, sobretudo após o fim do Estado de Bem-Estar Social, em que a classe trabalhadora obtivera grandes benefícios, como as políticas sociais de estabilidade que garantiram: empregos; políticas de renda, com ganhos no processo de produção; e de previdência social, com o seguro desemprego, vale-transporte, dentre outros.

Com a entrada de outro modelo de acumulação produtiva, o chamado toyotismo e, no campo político, o neoliberalismo, a classe trabalhadora tem perdas maciças e a formação cuidará de adequar o trabalhador à nova Era de acumulação flexível. Como bem podemos observar na citação de Nozaki (2004, p. 4):

[...] no que diz respeito ao modelo de formação humana para o mundo do trabalho, serve de base para a análise das atuais mudanças no campo educacional brasileiro. Como evidência da importância estratégica do campo educacional para o avanço da força produtiva capitalista, vale lembrar que presenciamos, no Brasil da década de 90, vários ajustes estruturais e políticos (reformas, privatizações), advindas da reestruturação do capital via globalização da economia.

A classe hegemônica não deixa de impor sua estratégia ao propor políticas que tenham por intenção ajustar a educação ao modelo neoliberal, formando um trabalhador de novo tipo, sendo este flexível, polivalente e que tenha raciocínio lógico. Assim, as medidas educacionais para o Ensino Superior, como as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), correspondem a essa estratégia. “Vivemos hoje, portanto, sob os auspícios de um imbricado movimento político de ajuste estrutural e de reforma do Estado que se dá no enfoque e nos conflitos da luta de classes” (TAFFAREL, 2001b, p. 145).

Nesse sentido, a educação no modo de produção capitalista tende a difundir os interesses da classe dominante, conforme explicitam Marx e Engels (2007, p. 48), na *“Ideologia Alemã”*: “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes”. A classe dominante mantém seu pensamento por meio da hegemonia e da ideologia.

A sociedade civil é marcada pela luta de classe como, por exemplo, na política, na greve por aumento de salários e melhores condições de trabalho dos professores, na paralisação dos operários da construção civil que estão construindo os estádios da Copa do Mundo de 2014 e reivindicam por aumento de salário, pelos protestos de vários segmentos contra a construção da Usina de Belo Monte.

Em *“O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”*, Marx nos mostra as diversas frações de classes que disputam o poder após o ascenso de Luís Bonaparte. No campo da formação em Educação Física, a disputa entre as lutas de classe não é diferente. Nozaki (2004) classifica dois setores com interesses históricos e de projetos de formação bem distintos. Porém, são setores compostos de vários outros setores, ou frações, inclusive com horizontes teleológicos diferenciados. Portanto, é possível afirmar que há vários setores, que disputam a formação profissional, agrupados em: setores conservador/corporativistas e setores progressista/revolucionários

No primeiro, que denominou de conservador/corporativistas, identifica esse grupo como sendo os defensores do Bacharelado e os responsáveis pelo processo de Regulamentação da Profissão por meio da Lei 9.696/98, a qual criou os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física (CONFEF/CREF). O segundo, o qual denominou de progressista/revolucionários, podemos definir como um bloco de classe revolucionária, não no bloco propriamente dito, mas sim nas alianças. Pode-se definir, neste grupo, o Movimento Nacional

Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR); o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), por meio do seu Grupo de Trabalho Temático (GTT) *Formação Profissional e Mundo do Trabalho*; o Movimento Estudantil, representado pela Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF); intelectuais orgânicos e universidades comprometidos com projetos históricos com viés socialistas.

O CONFEF delimita os campos de atuação do profissional de Educação Física em espaços escolares e não escolares. Por isso, é favorável à divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado. O Conselho afirma que a Licenciatura é uma formação específica para atuação dos professores na educação básica e o Bacharelado uma formação pela qual o profissional de Educação Física atuará com o movimento humano, promovendo um estilo de vida ativa e saudável no ambiente não escolar. A ExNEEF e o MNCR, que constituem o setor revolucionário, criticam tal divisão na formação por haver negação do conhecimento já no processo formativo, negação de campos de trabalho. Portanto, lutam pela revogação das atuais DCN e a Lei 9.696/98, além de reivindicarem uma formação unificada.

O embate atual é pelo direcionamento da formação em Educação Física e o grupo que consegue obter sua hegemonia determina os caminhos desta formação por meio das Diretrizes no processo formativo, pois de acordo com Taffarel (2006), a formação profissional é um campo estratégico para um coletivo empregar ou não determinado modo de vida na sociedade. Portanto, a formação de professores pode “[...] estar articulada com o que reivindicam as amplas massas ou com o que necessita o capital e seus aliados para manter a sociedade de classes” (*op. cit.*, p. 156).

No século XXI, ressalto a promulgação de novos dispositivos legais, com os quais se estabeleceram novas orientações para a área, em especial a Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que instituiu as DNC para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 (CNE/CP), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos dessas licenciaturas; a Resolução nº 07, de 31 de março de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES), que instituiu as DNC dos cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena; e a Resolução nº 04, de 06 de abril de 2009 (CNE/CES), que

dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização, assim como dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados na modalidade presencial.

A análise das DCN em Educação Física vem crescendo nas últimas décadas nas academias brasileiras. Vale ressaltar que a Educação Superior no Brasil, nos últimos anos, passou por muitos debates/embates, e a “Década da Educação (1997-2007)” contribuiu para a ebulição das discussões. Nos últimos anos, o aumento de IES foi significativo, o número de alunos aumentou consideravelmente, assim como políticas de incentivo financeiro a partir de bolsas, cotas, bem como a renovação das DCN. É a partir dessas novas resoluções, que permeiam o século XXI, que há um emaranhado de entendimento que dificulta a compreensão do que seja a formação em Licenciatura e em Bacharelado.

As reflexões e inquietações acerca das Diretrizes Curriculares tiveram início na minha formação inicial em Educação Física, concluída em 2006, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA-CE), onde, como membro do centro acadêmico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, participei das discussões e vivências em torno desta temática, que se deram por conta da reestruturação curricular, a qual o curso passou, em virtude da Resolução CNE/CES 07/2004. Nesta ocasião, as IES tiveram que reformular seus currículos de acordo com estas resoluções emanadas pelo CNE.

Após algum tempo do término da formação inicial em Educação Física, vim morar em Belém devido à minha aprovação no concurso público da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC), no ano de 2008. No mesmo ano, ocorreu o Congresso Regional de Ciências do Esporte do Brasil Norte<sup>2</sup> (CONCENO), na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Na mesa redonda intitulada “10 anos de regulamentação da profissão: impactos da prática pedagógica em Educação Física”, foi a ocasião em que percebi a existência de luta entre grupos opostos que objetivam projetos de formação diferenciados. Um dos palestrantes da mesa era João Tojal, que atualmente é o vice-presidente do CONFED e que coaduna com o projeto de formação emanado pelas atuais Diretrizes, inclusive concordando com a

---

<sup>2</sup> Compõe um dos cinco congressos regionais que acontece de dois em dois anos em cada região do país, intercalando-se com o Congresso Nacional de Ciências do Esporte (COMBRACE), promovido pela maior entidade científica da área o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

fragmentação em Licenciatura e Bacharelado. Outro integrante da mesa era Hajime Nozaki, que é membro do MNCR e é favorável a uma formação de Educação Física em Licenciatura de Caráter Ampliado<sup>3</sup>. A partir desse debate, para mim, ficou mais nítida a disputa existente entre projetos formativos que orientam a formação em Educação Física e, a partir disso, comecei a me interessar ainda mais pela temática.

O tema da formação profissional, regulamentação da profissão, os debates travados no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), mais especificamente por meio do seu GTT *Formação Profissional e Mundo do Trabalho*, motivaram-me a investir na pesquisa com tal temática.

Concomitante com as atividades acadêmicas, minha vivência no magistério contribuiu para ampliar as indagações propostas neste estudo. Ao atuar como professor de Educação Física da rede de ensino do Estado do Ceará, percebia colegas de trabalho obtendo registro profissional, alegando que para participarem dos jogos escolares era necessário obter a carteira profissional do CREF 5<sup>4</sup>, caso contrário, o professor não poderia estar com seus alunos participando dos jogos escolares. Neste momento, questionava-me: qual era o entendimento de Licenciatura dos professores? E de Bacharelado? O que determinava as DCN para a formação em Educação Física quanto aos campos de atuação do licenciado e do bacharel? Como se dava esse discurso nas universidades de formação de professores de Educação Física? Como o Projeto Político Pedagógico tratava dessa questão? Quais os interesses do CONFEF em defender a dicotomia Licenciatura/Bacharelado?

Foram a partir dessas inquietações, que se deram quando eu ainda era professor temporário no Estado do Ceará, que pensei em realizar um estudo científico a respeito do tema. Agora, morando na região metropolitana de Belém e sendo professor de educação básica efetivo do Estado do Pará, tendo como propósito cursar Mestrado em Educação, submeti o projeto “Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado” à linha de pesquisa de Formação de Professores do Curso do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade

---

<sup>3</sup> A Licenciatura Plena de Caráter Ampliado é uma proposta de formação em Educação Física elaborada pelo movimento estudantil e sistematizada pelo grupo LEPEL/UFBA. Esta proposta de formação é ampliada porque ela subjaz uma concepção de formação omnilateral.

<sup>4</sup> O Conselho Regional de Educação Física da 5ª Região – CREF5, com sede no Estado do Ceará e com área de jurisdição sobre os Estados do Ceará, Piauí e Maranhão.

do Estado do Pará (PPGED/UEPA), com o qual me propus a debater a temática da disputa na formação em Educação Física.

Tais considerações levantadas em torno da luta de classe, o embate dos grupos da Educação Física pela hegemonia no processo formativo, assim como minhas motivações para desenvolver tal estudo, fizeram surgir a seguinte questão problema: que concepções de Licenciatura e de Bacharelado estão presentes nos discursos de estudantes e professores dos Cursos de Educação Física – CEDF/UEPA e FEF/UFPA, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais e quais as contradições evidenciadas nos discursos dos sujeitos e nos documentos?

Com base nesse quadro é que emerge o objetivo geral do presente trabalho, qual seja: discutir as contradições presentes nas concepções sobre a Licenciatura e o Bacharelado evidentes nos discursos dos estudantes e professores do CEDF/UEPA e da FEF/UFPA, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, contribuindo assim com o desenvolvimento teórico da área.

Elencamos os objetivos específicos da seguinte maneira:

- a) Descrever o conjunto de conhecimento voltado para a Licenciatura contido nos Projetos Políticos Pedagógicos do CEDF/UEPA e da FEF/UFPA;
- b) Revelar o entendimento de Licenciatura e de Bacharelado contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física;
- c) Mostrar as contradições das concepções de Licenciatura e de Bacharelado dos sujeitos da pesquisa com os documentos legais.

Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos de maneira a demonstrar as múltiplas determinações do objeto analisado. No primeiro capítulo, busquei relacionar o objeto de estudo com o materialismo histórico dialético como método, o único capaz de ir à raiz do problema, e exponho as categorias de análises adotadas que nos ajudaram na compreensão das concepções de Licenciatura e Bacharelado. No segundo capítulo, discorro sobre o contexto histórico da formação dos professores de Educação Física desde o início do século XX até os dias atuais, ressaltando o processo de reformulação das DCN de 1997 a 2004, demonstrando quem disputa o quê na Educação Física e da necessidade da formação/qualificação do novo tipo de homem advindo da reestruturação produtiva e do neoliberalismo.

No terceiro capítulo, analiso as DCN, ressalto a maneira como o CONFEF incorpora o discurso advindo da reestruturação produtiva e do neoliberalismo em

suas concepções de Licenciatura e Bacharelado, corroborando com os preceitos da sociedade capitalista. Em contra posição a esse discurso hegemônico, argumento a necessidade da emancipação humana por meio da formação omnilateral, que na Educação Física é representada e pela Licenciatura Ampliada. No quarto capítulo, analiso os PPPs do CEDF/UEPA e da FEF/UFGA e as falas dos sujeitos da pesquisa, procurando encontrar as contradições nos discursos e nos documentos. E, por fim, concluo realizando nossas análises sobre o resultado da pesquisa.

## 1. O MARXISMO COMO TEORIA DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, apresentamos o materialismo histórico dialético como a teoria do conhecimento que advém das condições concretas, reais e empíricas. Segundo Taffarel (2001a), sem referência teórica, sem as categorias de análises e sem a compreensão do desenvolvimento do conhecimento é impossível ultrapassar as ilusões preliminares do real no pensamento do pesquisador. Neste sentido, o objeto de estudo aqui não é desvinculado da realidade a qual ele se encontra e muito menos do processo histórico que o constituiu, pois o marxismo, como teoria do conhecimento,

[...] não se limita simplesmente à explicação, compreensão ou interpretação do fenômeno estudado – principalmente no seu plano abstrato ou idealizado – mas que, fundamentalmente, pautem-se na investigação a partir da situação concreta (NOZAKI, 2004, p. 14).

### 1.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO MÉTODO

O ato de pesquisar e produzir conhecimento na área da educação não está alheio ao interesse do pesquisador, muito pelo contrário, pois a problemática do seu objeto de estudo, por encontrar-se na esfera social, é permeada por certa concepção política e ideológica, e não de neutralidade. Neste entendimento, a postura e compromisso do pesquisador, assumidos na construção do conhecimento, não são de neutralidade e muito menos está livre de conotações valorativas (GAMBOA, 2012).

Minayo (1999) reafirma isto ao dizer que:

[...] nenhuma pesquisa é neutra seja ela qualitativa ou quantitativa. Pelo contrário, qualquer estudo da realidade, por mais objetivo que possa aparecer, por mais 'ingênuo' ou 'simples' nas pretensões, tem a norteá-lo um arcabouço teórico que informa a escolha do objeto, todos os passos e resultados teóricos e práticos (MINAYO, 1999, p. 37).

Assim, a pesquisa tem a objetivação de legitimar certa hipótese que é permeada pela teoria e concepção de mundo de quem pesquisa. As opções metodológicas, teóricas e epistemológicas que, às vezes, até de forma inconsciente, são expressas pelo pesquisador, têm implicações de caráter filosófico (gnosiológica e ontológica), que refletem a visão de mundo do autor na construção do conhecimento e no fazer científico (GAMBOA, 2012).

Esta pesquisa está amparada pelo materialismo histórico dialético, que enquanto método e concepção de mundo, permite a apreensão radical da realidade e busca a sua transformação, tanto no plano do conhecimento, quanto na realidade histórica (FRIGOTTO, 2008). Neste entendimento de conceituar e esclarecer o materialismo dialético, Cheptulin (1982, p. 1) o descreve como sendo o método que “[...] estuda as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última na consciência dos homens”.

Esta teoria do conhecimento se contrapõe ao idealismo ou metafísica que considera o espírito, o pensamento e as ideias princípios primordiais e que a matéria e o concreto são secundários a estes. Para o materialismo, a matéria é anterior à consciência. Em outras palavras, a matéria é o reflexo do real nas funções superiores (psíquicas) do indivíduo. Paulo Netto (2011), ao falar da teoria marxiana, diz que o indivíduo reproduz o real no plano do seu pensamento. Porém, essa reprodução não é mecânica, pois não expressa o concreto tal qual um espelho reflete uma imagem, porque nesse processo o sujeito participa ativamente na produção do conhecimento.

Deste modo, existem duas possibilidades de conhecer a realidade: ou é pelo idealismo, o qual Gamboa (2013) determinou de “mentalismo”, que é representação da “coisa” na mente do ser cognoscente, ressaltando que a consciência existe independente do real e a criação da natureza e do homem/mulher se dá a partir das ideias; ou por meio do materialismo, o qual considera o real independente da consciência. O conhecimento é proveniente da discussão do real (objeto), mas independe do sujeito.

A prática é o fundamento e o limite do conhecimento; assim, o objeto concebido como atividade subjetiva, como produto da ação do sujeito sobre o objeto, não nega a existência de uma realidade independente do homem e exterior a ele; o que esta concepção nega é que o conhecimento seja mera contemplação, à margem da prática; o conhecimento é o conhecimento de uma realidade que deixa de ter existência imediata, externa ao homem, independente dele, para ser uma realidade mediada pelo homem (KUENZER, 2008, p. 59).

A teoria marxiana confronta o idealismo, a metafísica que compreendia a ontologia do ser social como a-histórica, o ser como determinação da natureza e a realidade social em que vivia sendo imutável. Nesse entendimento, o pensamento humano perante a realidade era meramente contemplativo e passivo. Com o materialismo histórico, inaugura-se, como teoria do conhecimento, o homem ativo, histórico, real, construtor e intervencionista da sua própria história, que se transforma

ao estabelecer relações com outros homens e com a natureza. Inaugura-se, com isso, o ser social (TONET, 2003).

Marx (2007) explicita claramente que:

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação (op. cit., p. 10).

Do exposto, ao discutir sobre as concepções de Licenciatura e Bacharelado dos discentes e estudantes, na perspectiva do método dialético materialista, precisa-se apreendê-las pelo processo da realidade concreta que, no campo da Educação Física, é caracterizada pela disputa entre setores que almejam projetos de formação diferenciados, ou seja, essa discussão é proveniente do mundo real e não da mera abstração dos sujeitos que compõem esta pesquisa.

Para Paulo Netto (2002), o conhecimento empírico é o ponto de partida para o materialismo histórico dialético como método. A elaboração da teoria marxiana não se configura como uma simples reflexão do fenômeno tal qual ele se mostra, mas, precisamente, ela nega o empirismo. Nesse processo de negação da realidade, o homem deve conseguir desvendar o fenômeno daquilo que lhe é constitutivo e que, em princípio, encontra-se de forma mimética (informação verbal)<sup>5</sup>.

Assim, por exemplo, o surgimento do Bacharelado como uma formação específica do professor de Educação Física para atuar em novos campos de trabalho (não escolar), tendo em vista que o argumento daqueles que defendem a criação do Bacharelado é que a Licenciatura não os preparava adequadamente para intervir nesses espaços, seria o ponto inicial da teoria em Marx. Portanto, nega-se esta informação. No entanto, negar este conhecimento imediato não é anular, mas, por meio do pensamento, encontrar as determinações sociais e históricas que levaram ao surgimento do Bacharelado em Educação Física, o qual só é possível a partir da análise do modo de produção capitalista.

Por isso, para Marx (2003, p. 248), “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade de diversidade”. Portanto, cabe ao sujeito cognoscente abstrair da realidade concreta as determinações por meio da razão, a qual somente no plano racional é possível identificar as múltiplas determinações

---

<sup>5</sup> Curso “O Método em Marx” ocorreu em 2002, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por ocasião das aulas da Pós-graduação em Serviço Social.

sinalizadas pela imediaticidade do real. É este o processo que conduz à possibilidade do conhecimento.

Por isso Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo, enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual (*op. cit.*, p. 248).

Após este processo de abstração do real pelas funções psíquicas do sujeito que quer conhecer a realidade, o pesquisador consegue ver na imediaticidade das coisas, estas por sua vez não mudam com o pensamento, aquilo que inscrito no objeto não é evidenciado. Este fato implica na possibilidade de transformar o real, ou seja, promover a práxis revolucionária. Marx e Engels (2007, p. 19) reiteram esta afirmação ao escreverem que:

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

Logo, as análises, com as quais se quer partir – concepções de Licenciatura e Bacharelado dos sujeitos que compõe esta pesquisa –, estão no plano concreto, real, passíveis de observação e mensuração.

## 1.2 FENÔMENO E ESSÊNCIA E A DESTRUIÇÃO DA PSEUDOCONCRETICIDADE

A dialética materialista constitui-se em um método capaz de ir além da aparência fenomênica e chegar à sua essência, a única capaz de revelar a dinâmica e estrutura íntima do objeto. Da mesma maneira que a realidade empírica revela e ao mesmo tempo sinaliza, ela também é capaz de esconder e ocultar os fatos. O fenômeno caracteriza-se como uma forma de expressão da essência, não coincide com ela, ao contrário, diferencia-se chegando a deformá-la.

A mesma visão fenomênica pode ser observada na Educação Física quanto aos campos de trabalho do Bacharel, tendo em vista que seus defensores afirmam que o mercado de trabalho correspondente a esta formação é o espaço não escolar, no qual se tem a atividade física e a qualidade de vida como condutoras da formação profissional. Mas, essa visão não permite identificar a contradição

existente nesses espaços de intervenção profissional, na medida em se caracteriza como trabalho precarizado, fruto das políticas neoliberais e perda das conquistas históricas dos trabalhadores. Ou seja, a essência do Bacharelado está imbricada no fenômeno que a mostra e a esconde ao mesmo tempo. Isto mostra a dimensão da pseudoconcreticidade.

“O fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que – diferentemente da essência oculta – se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência” (KOSIK, 2002, p. 16). A essência não se dá imediatamente ao olhar do pesquisador, mas é mediada pelo fenômeno e por isso se manifesta em algo diferente daquilo que é (*op. cit.*).

Essência e fenômeno, para o materialismo dialético, embora pertencentes ao mesmo ser, não coincidem. Acreditar no conhecimento que se mostra de forma imediata ao homem e encará-lo como o único possível é debilitar o materialismo dialético como teoria do conhecimento que determina o modo como a realidade objetiva será apreendida pelo pensamento, no decurso do processo de apreensão do real, como explicita Cheptulin (1982):

Reconhecer a existência de fenômenos que não deformam a essência pode conduzir a duvidar da universalidade de tese do materialismo dialético sobre a não-coincidência do fenômeno e da essência, sobre a diferença e a oposição entre a essência e o fenômeno, e pode, inclusive, levar a afirmar que a essência de alguns fenômenos pode ser conhecida por sua percepção direta (*op. cit.*, p. 278).

Se a essência de um determinado objeto coincidissem com o fenômeno era desnecessário o processo de abstração da realidade, mas como isso não é possível, a ciência é de fundamental relevância, tendo em vista que a essência está oculta no fenômeno. “Nesse sentido, a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente” (KOSIK, 2002, p. 18).

Kosik (2002), ao tratar da dialética como processo de construção de conhecimento, na apreensão do real e posterior desenvolvimento das funções psicológicas, diz que a ‘coisa em si’ não se mostra de forma imediata ao homem e, para chegar à sua compreensão, é necessário não somente um certo esforço, mas também um *détour*. Como essência e fenômeno, apesar de pertencerem ao mesmo ser em sua totalidade, configuram-se em polos distintos, e é justamente por isso que o homem precisa fazer esse desvio do olhar, tendo na ciência e na filosofia subsídios na apreensão radical da realidade.

Desta forma, denomina-se de pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, e é considerada como essência mesma, e tal diferença entre essência e fenômeno desaparece. Destruir o mundo pseudoconcreto é não acreditar que o conhecimento se desvenda ao homem de forma imediata. Somente o processo de abstração da realidade é capaz de dissolver a imediatividade da 'coisa em si'. O reflexo da realidade no plano cognitivo do homem é primordial para se apropriar desse real (*op. cit.*).

Nesse devir, o autor ressalta que “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” (*op. cit.*, p. 20). Por isso, a dialética se contrapõe à representação comum da realidade que se manifesta de forma imediata e ideológica. Para conhecer esta realidade, não deve contentar-se com a forma abstrata a qual ela se manifesta, é preciso destruir a forma aparente de independência do mundo dos contatos imediatos, pois

[...] a destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, para alcançar a sua realidade, é apenas o outro lado da dialética, como método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária (*op. cit.*, p. 22).

Nozaki (2004, p. 20-21) esclarece que para acontecer “[...] a destruição da pseudoconcreticidade, é impreterível que se passe pela crítica revolucionária da práxis humana, na perspectiva de que o homem é produtor de sua realidade”.

### 1.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISES DO MÉTODO

Para compreensão da realidade, o reflexo do real no pensamento orienta-se por leis e categorias que existem objetivamente no mundo material. Sendo elas objetivas, “[...] não são expressões subjetivas nem apriorísticas da consciência humana” (TRIVIÑOS, 1987, p. 54). Tanto as leis como as categorias da dialética “refletem as leis do ser, as ligações e os aspectos universais da realidade objetiva” (CHEPTULIN, 1982, p. 345).

As categorias, para Cury (1989, p. 21), “pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Freitas (1995, p. 79) as considera “[...] como imagens ideais que se formam no decorrer do desenvolvimento

da consciência da realidade objetiva e que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais”. Elas emergem da análise crítica do fenômeno e expressam teor de generalidade. As leis, de acordo com Cheptulin (1982, p. 345), “refletem as ligações e as relações universais”.

Pelo exposto, para ascender à essência do real, ou seja, para conseguir identificar as concepções de Licenciatura e Bacharelado e encontrar as contradições nas falas dos sujeitos, nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos e nas Diretrizes Curriculares, trabalho com dois tipos de categorias: as metodológicas e as de conteúdo (KUENZER, 2008). Em relação à primeira, própria do método dialético, utilizo as categorias totalidade e contradição. A autora anuncia que a categoria metodológica “[...] não é suficiente para a definição da metodologia da investigação, uma vez que elas correspondem às leis objetivas e, portanto universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade” (*op. cit.*, p. 66).

Por isso, faz-se necessário recorrer ao uso da categoria de conteúdo definida como recortes particulares que emergem a partir do objetivo da investigação. Dessa maneira, as categorias de conteúdo são expressões classificatórias que os atores sociais de localidades específicas constroem e lhe permitem dar sentido a sua vida, suas relações, isto é, surgem da realidade.

[...] pode-se afirmar que a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas que definem a forma de investigação) e a sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos), derivando-se da clareza que se tenha destas dimensões, sua fecundidade (*op. cit.*, p. 66).

As categorias de conteúdo que emergiram da fala dos sujeitos por meio das entrevistas e que serviram de base às análises dos dados foram: luta de classes, hegemonia e ideologia. A seguir, discorro sobre as cinco categorias elencadas no estudo (totalidade, contradição, luta de classes, hegemonia e ideologia).

### **1.3.1 Totalidade**

A categoria da totalidade tem a intenção de conhecer a realidade não em seus aspectos fenomênicos, que oculta a realidade, mas revelar as múltiplas determinações dos fatos, acontecimentos presentes na realidade. Porém, não de forma isolada ou autônoma, mas em mediação com um todo estruturado. Por exemplo, quando o setor reacionário e privatista consegue criar o Bacharelado na

Educação Física, é preciso compreendê-lo não de forma isolada da realidade, e sim entendê-lo como fruto do atual modo de produção capitalista, na medida em que essa forma societária tem implicações fortíssimas nesta formação, pois Marx e Engels (2007) já diziam que o homem é reflexo do modo de produção no qual está circunscrito:

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com a sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (*op. cit.*, p. 11).

“A totalidade significa a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2002, p. 44). Nozaki (2004) diz que tal enunciado afronta as posturas relativistas, dentre estas as pós-modernas, na medida em que negam a possibilidade do conhecimento humano atingir a totalidade dos aspectos da realidade. A totalidade não é soma de todos os fatos e, muito menos, de suas partes, até porque o cérebro humano é incapaz de exaurir o conhecimento de todos os fatos.

Os fatos são conhecimentos da realidade, pois são compreendidos como um todo dialético, entendidos como partes estruturais desse todo. Cada fenômeno só pode vir a ser compreendido em um dado momento histórico, “[...] no lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real” (NOZAKI, 2004). Neste estudo, não se pode compreender o processo de reformulação das Diretrizes Curriculares para a Educação Física sem a sua relação com a totalidade concreta a qual está inserida, ou seja, a crise do capital na década de 70, a reestruturação produtiva como gerência da crise e o neoliberalismo. Para Cury (1989, p. 37), “o conhecimento de um fenômeno ou conjunto de fenômeno é o conhecimento do lugar que estes ocupam na totalidade das relações”. Sem essa compreensão de que a realidade faz parte da totalidade concreta, o conhecimento não passa de uma mística (KOSIK, 2002).

### **1.3.2 Contradição**

É importante ressaltar que a categoria da contradição mantém uma relação dialética com a da totalidade e expressa uma relação de conflito com a realidade.

Marx e Engels (1998, p. 9) disseram que “a história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado [...]”. Isto nos remete que a história, como força motriz da humanidade, expressa em todas as épocas a luta de classe como o seu antagonismo e os homens vivem por intermédio dessa contradição.

Assim, não podemos pensar que o processo de construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Física, que culminou com a Resolução CNE/CES 07/2004, está à parte da história da humanidade que, por sua vez, encontra-se dentro de uma totalidade e, por outro lado, a história da humanidade funda-se pela esfera da contradição. Desta maneira, a Resolução CNE/CES 07/2004 é a própria expressão da luta de classe na área.

Por isso, a formação inicial em Educação Física é permeada por antagonismo entre setores que almejam projetos distintos para a formação, os quais Nozaki (2004) denominou de conservadores/reacionários e progressistas/revolucionários. A unidade dos contrários só existe como relação, ou seja, não se pode isolar um grupo e tirar conclusões sem levar em consideração o seu contrário, haja vista que a unidade dos contrários é determinada como um estabelecimento recíproco, pois os aspectos ou tendências contrárias não podem existir uns sem os outros, “mas, paralelamente, a unidade exprime igualmente uma certa coincidência dos contrários, nesses ou naqueles momentos ou tendências” (CHEPTULIN, 1982, p. 287).

Chauí (2006) diz que o aspecto mais fundamental da contradição é que ela é temporal, ou seja, as contradições não são abstrações, não são fatos dados e acabados no mundo, antes de tudo foram produzidas pelos homens de carne e osso, logo, passíveis de mudanças pelo agir do próprio homem. É o que esclarece Kosik (2002, p. 22-23), ao dizer que “[...] a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós”.

### 1.3.3 Luta de classes

Marx e Engels (1998) já anunciaram que a história de toda a humanidade é a história da luta de classes. Essa luta, no atual modo de produção capitalista, dá-se entre burgueses e proletariados, e assim os definem:

Burgueses significa a classe dos capitalistas modernos, que possuem meios da produção social e empregados assalariados. Proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, por não ter meios de produção próprios, são reduzidos a vender a própria força de trabalho para poder viver (*op. cit.*, p. 9).

Assim, burgueses e proletariados, pelo processo histórico determinado, possuem visões de mundo e aspirações distintas para a humanidade. A burguesia tem sua origem e sua reprodução baseada na exploração dos trabalhadores, os quais vendem a sua força de trabalho para a produção de mercadorias que enriquecem os burgueses, portanto, esta classe possui interesses particulares. O proletariado se origina da venda da sua força de trabalho que, pelo processo da mais-valia, torna-se “coisa”, “objeto”, ao passo que a mercadoria se humaniza e esse processo é a própria desumanização da humanidade. Logo, a classe proletária para se enxergar como classe e, sobretudo, como seres humanos, precisa extinguir a própria sociedade de classe. Por isso, seus interesses são universais e não particulares (TONET, 2003).

Para o Coletivo de Autores (1992), na sociedade de classe, o movimento social se caracteriza pela disputa entre as classes a fim de afirmarem seus interesses e estes interesses são de duas magnitudes: imediatos e históricos. Para a classe trabalhadora, os interesses imediatos correspondem a sua necessidade de sobreviver, a luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência. Nesse sentido, o interesse histórico dos proletariados é a desapropriação da propriedade burguesa e a tomada da direção política, ao passo que os interesses imediatos da classe proprietária é a sua necessidade de acumular ainda mais riquezas, ampliar o consumo, o patrimônio. O interesse histórico corresponde em ocupar o poder da direção política e econômica a fim de conseguir manter a posição privilegiada que ocupada na sociedade e a qualidade de vida construída e consolidada a partir desse privilégio.

Na Educação Física, a luta de classe é caracterizada pela disputa entre os setores: reacionário/conservador *versus* progressista/revolucionário. O primeiro é favorável à regulamentação da profissão e defende a criação do Bacharelado, logo, a divisão da Educação Física. O segundo defende para o campo da formação profissional a Licenciatura ampliada e considera a docência como a identidade do professor de Educação Física com o trato da cultura corporal em qualquer lugar.

### 1.3.4 Hegemonia

A concepção de hegemonia, tratada nesta pesquisa, fará atribuição à formulação exposta por Gramsci (1978, 2006). Antes, todavia, é importante compreender a relação que o autor coloca entre estrutura e superestrutura. A estrutura é entendida como o conjunto das relações materiais, as forças produtivas, ao passo que a superestrutura corresponde às ideias, às ideologias, à cultura. Essa articulação entre a estrutura e a superestrutura, Gramsci (*op. cit.*) definiu de Bloco Histórico.

O Bloco Histórico mantém uma relação orgânica e dialética entre os intelectuais da superestrutura e os da estrutura, por isso Gramsci não compreende as relações de hegemonia como unidirecionais, ou seja, partindo apenas da classe dominante para as subalternas, mas as forças dominantes sofrem também a oposição da classe desprivilegiada dos meios de produção, no intuito de atingir outra ordem social por meio da “filosofia da práxis” que, segundo Gramsci (2006):

A filosofia da práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas. (*op. cit.*, p. 388).

Nesse sentido, a função dos intelectuais seria de duas grandezas: coadunar com o *status quo* da exploração do homem pelo homem, ou na transformação da sociedade para outro modo de produção. A dominação de um grupo sobre outro estaria exatamente na elaboração e divulgação de ideias pertencentes a uma determinada classe social como sendo ideias universais.

Sendo assim, a classe dominante repassa seus interesses como sendo o interesse da classe desprivilegiada por meio da escola, da Igreja, dos jornais e dos meios de comunicação, os quais Gramsci denominou de “aparelhos privados de hegemonia”. A hegemonia estaria no sentido de dar a direção intelectual e moral, na medida em que a classe dominante, com intuito de formar uma base social, exerceria, no campo das ideias e da cultura, a capacidade de conquistar o consenso entre as classes sociais (SIMIONATTO, 2011).

Para Gramsci, a civilização burguesa se perpetua pela hegemonia, que é constituída por um conjunto de “[...] atividades e iniciativas de uma ampla rede de organização culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem a sua concepção do mundo e seus valores capilarmente pela sociedade” (COUTINHO; TEIXEIRA, 2003, p. 46).

Na Educação Física, os setores necessitam da hegemonia para manter suas conquistas no campo da formação profissional. O CONFEF se utiliza da regulamentação da profissão para dividir a Educação Física e afirmar que o licenciado não pode atuar nas academias, mas somente em escolas. Isso é um exemplo de como o setor reacionário/conservador impõe a sua hegemonia por meio da formação de professores. Porém, o setor progressista/revolucionário tenta sua conquista na área por meio da destruição da pseudoconcreticidade da regulamentação do profissional de Educação Física e na construção de sua hegemonia representada pela formação unificada.

### **1.3.5 Ideologia**

A palavra *ideologia* foi usada pela primeira vez pelo filósofo francês Destutt de Tracy, em 1796, com objetivo de descrever uma nova ciência, a qual consistia na análise sistemática das ideias e sensações. Ideologia, nas obras de Marx, adquiriu um novo *status* de criticidade e componente essencial na sua teoria do conhecimento.

A ideologia, no interior da Educação Física, faz-se presente quando os setores que disputam a direção política e teórica da área se utilizam de argumentos para legitimar determinado projeto de formação e, assim, conseguem construir sua hegemonia.

A seguir, procuramos identificar como Marx empregava o conceito de ideologia em vários contextos históricos distintos. A concepção de ideologia diz respeito a um papel mais geral na caracterização, feita por Marx e Engels, da estrutura social e da mudança histórica. Em uma passagem, em *A ideologia alemã*, os autores começam a ligar produção e difusão das ideias à relação entre classes.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante (MARX ENGELS, 2007, p. 48).

A ideologia é entendida a partir das condições econômicas e das relações de classes e de produção de classes. Nesse sentido, a concepção epifenomênica:

[...] expressa os interesses da classe dominante no sentido que as ideias que compõem a ideologia são as ideias dominantes que, num período histórico particular, articulam as ambições, os interesses e as decisões otimistas dos grupos sociais dominantes, à medida em que eles lutam para garantir e manter sua posição de dominação (THOMPSON, 1995, p. 54).

Outra concepção de ideologia é aquela constituída de símbolos, costumes e tradições, em que as mudanças sociais não acontecem por conta das relações sociais serem sustentadas pelas construções simbólicas do passado. Esse tipo de ideologia, Thompson (1995) denominou de latente e assim define:

Ideologia é um sistema de representações que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens e ideais que escondem as relações de classe e desviam da busca coletiva de mudanças social (*op. cit.*, p. 58).

Numa passagem da obra de Marx (2011), em “*O 18 de brumário de Luís Bonaparte*”, podemos perceber tal ideologia.

A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando aparecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de apresentar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial (*op. cit.*, p. 25-26).

Marx está retratando a possibilidade que a França, pós-revolução de 1848, teve em construir uma sociedade diferente do que até então se tinha, mas é justamente nesse momento, em que os homens têm a possibilidade de construir sua própria história, que eles retomam ao passado. Por este motivo, Marx (*op. cit.*, p. 25) diz que “os homens fazem sua própria história; contudo, não a fazem de livre e

espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

Assim sendo, o projeto de formação contido na Resolução CNE/CES 07/2004 expressa os interesses do setor reacionário e conservador da Educação Física – legitimado também em certa instância pelo setor progressista como o próprio CBCE – na medida em que é a classe que atualmente é o poder material; Portanto, a proposta de divisão da Educação Física em Licenciatura e Bacharelado são as ideias dominantes.

#### 1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando a teoria do conhecimento que subjaz esta investigação, assim como a questão problema e seus objetivos, este estudo caracteriza-se como pesquisa de campo. Severino (2007, p. 123) explicita que, neste tipo de pesquisa, “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorreram, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”.

A observação do empírico é o ponto de partida para a teoria do método materialismo histórico dialético, o qual prossegue do abstrato ao concreto, do fenômeno à essência e vice-versa. Esta é a relação do método com a pesquisa de campo, na medida em que, para saber as concepções de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, adentrei o Curso de Educação Física da UEPA e a Faculdade de Educação Física da UFPA, onde os fenômenos ocorrem e podem ser observados na dinâmica da realidade.

Subsidiando a pesquisa de campo, utilizo a análise documental, a qual Severino (2007, p. 14) diz que documentação “é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador”. É por meio deste processo que analiso os Projetos Políticos Pedagógicos do CEDF/UEPA e da FEF/UFPA no que diz respeito à concepção de Licenciatura, objeto de estudo e o perfil do egresso; Pareceres e Resoluções do CNE e do CONFEF.

A técnica de coleta de dados, que buscou saber a concepção de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física dos sujeitos que compõem a pesquisa, foi a entrevista. A entrevista consiste no diálogo verbal da comunicação e

que tem por finalidade a coleta de informação de determinado tema científico (MINAYO, 2010).

A opção pela entrevista semiestrutural é por permitir maior flexibilidade na relação do pesquisador (entrevistador) com o sujeito (entrevistado), como bem esclarecem Rosa e Arnoldi (2008, p. 30-31):

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade.

A entrevista de caráter semiestruturado “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2010, p. 261-262).

Os *lócus* da pesquisa foram duas IES de Belém, ambas públicas, sendo uma pertencente ao sistema estadual de ensino (UEPA) e a outra ao sistema federal (UFPA).

A escolha pela UEPA recaiu no fato desta instituição ser, há algum tempo, a única que formava professores de Educação Física no Estado do Pará, portanto, é um centro de referência na cidade e na região Norte do país, com mais de 42 anos. Outro fator foi do CEDF/UEPA ser, a nível nacional, referência ao propor, por meio do seu Projeto Político Pedagógico, uma formação em Licenciatura Plena de caráter Ampliado. Porém, este fato não elimina a disputa por projetos de formação divergentes em sua comunidade acadêmica.

Em 2012, o corpo docente do CEDF/UEPA era constituído por 45 professores<sup>6</sup> em pleno exercício efetivo. Sendo 20 do Departamento de Desportos (DEDES) e 25 do Departamento de Artes Corporais (DAC). Dessa população, a amostra foi de 25% do total de cada Departamento. Neste sentido, foram entrevistados cinco docentes do DEDES e seis docentes do DAC. Com isso, tentamos manter a proporção entre os dois departamentos, totalizando 11 professores entrevistados.

Os critérios de inclusão dos docentes, nesta pesquisa em questão, foram assim definidos: 1) formado em Educação Física; 2) ministrante de disciplinas da área da saúde, biológica e esportiva; 3) e ministrante de disciplinas da área das humanas e sociais. A escolha desses professores se deu por conta do

---

<sup>6</sup> Fonte: Secretaria do Curso de Educação Física – UEPA.

comprometimento deles em defenderem um determinado tipo de formação e por terem ocupado ou almejem ocupar cargos de coordenação do curso.

Ainda foram sujeitos da pesquisa os discentes dos dois últimos semestres do CEDF/UEPA. A opção de tais semestres foi em virtude da análise curricular, o que permitiu perceber que, no conjunto de vivência, os estudantes já possuem acúmulo teórico-prático suficiente para emitir opinião a respeito do tema. Gil (2008, p. 89) ressalta que “as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade”. Por isto, a amostra foi de 25% da população do total de estudantes por semestre, mais precisamente o sétimo e oitavo.

A escolha dos estudantes se deu de forma aleatória, mas, no decorrer das entrevistas com professores e alunos, estes me sugeriam outros estudantes a comporem a pesquisa, ou por serem referência na temática, ou por estarem pesquisando sobre o assunto em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), ou por participarem do Movimento Estudantil.

Em 2012, o CEDF/UEPA tinha 116 alunos<sup>7</sup> matriculados nos três turnos dos dois últimos semestres, sendo 68 no sétimo e 48 no oitavo. A expectativa era entrevistar 29 estudantes, porém não levei esse quantitativo adiante em virtude da banca, ainda no processo de qualificação, argumentar que era uma quantidade de entrevistados muito alta, além disso, alguns estudantes convidados desistiram de participar da pesquisa. Conforme os acontecimentos, o total de estudantes entrevistados passou a ser de 17.

A escolha da UFPA recaiu no fato dela ser uma instituição pública de âmbito federal. A FEF/UFPA, em 2012, contou com um total de 16 professores<sup>8</sup> em pleno exercício da profissão. A amostra de 25% do total do corpo docente correspondeu a quatro professores entrevistados. Os critérios de inclusão dos docentes da FEF/UFPA foram os mesmos adotados com os professores do CEDF/UEPA. Porém, a escolha se deu em virtude do meu conhecimento prévio de professores que defendem a formação em Licenciatura Ampliada. Após entrevistá-los, eles me indicaram professores que são favoráveis à criação do curso de Bacharelado.

Na FEF/UFPA foram entrevistados apenas alunos do oitavo semestre, pois no período de realização das entrevistas não havia o sétimo semestre. A quantidade

---

<sup>7</sup> Idem nota de rodapé 2.

<sup>8</sup> Fonte: Secretaria da Faculdade de Educação Física – UFPA.

de estudantes matriculados era de 45<sup>9</sup>. Com a porcentagem de 25%, entrevistei 11 estudantes. A escolha dos estudantes também se deu de forma aleatória, porém ao entrevistar o primeiro aluno, este passou a fazer a mediação para que todos os demais fossem entrevistados.

---

<sup>9</sup> Idem nota de rodapé 4.

## **2. A DISPUTA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

No presente capítulo, apresentamos o processo de disputa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física, o contexto histórico da formação em Educação Física, desde o início do século XX até os dias atuais, os setores que disputam a direção política e teórica da área e as implicações do neoliberalismo e da reestruturação produtiva para o mundo do trabalho e, conseqüentemente para o campo educacional, sobretudo, na tentativa de criar um novo tipo de homem que possa atender ao capital flexível e ao mercado de trabalho.

### **2.1 O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES (1997-2004)**

Evidencia-se, atualmente, nas políticas de formação de professores existentes no Brasil, um processo de flexibilização curricular pelo qual passam os cursos de graduação, com o objetivo de adequar o ensino universitário às novas demandas do processo de reestruturação produtiva com implicações nos diferentes países, sobretudo, nos países da América Latina, objetivando submeter os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações (FREITAS, 2002).

Tentando compreender a estratégia da classe hegemônica no cenário mundial, observamos a atual conjuntura internacional de políticas de ajustes estruturais, que não passam de estratégia de reestruturação neoliberal, impostas aos países em desenvolvimento sob a ordem do grande capital financeiro, tendo como principais agentes desses interesses o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (TAFFAREL, 1998).

Nesta estratégia, de cunho neoliberal, estão as reformas de políticas educacionais, que tiveram por objetivo redefinir os ajustes de ordem legal para todos os níveis de escolarização, entre as quais temos as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior. Assim, não se pode discorrer sobre as DCN sem levar em consideração a luta entre grupos existente no campo da formação de professores de Educação Física.

A formação profissional em Educação Física é permeada por embates de projetos de formação de acordo com as diferentes concepções dos grupos. Nesse

debate, identificam-se dois projetos. O primeiro caracteriza-se por coadunar com os preceitos da sociedade capitalista, cuja formação atenderá a uma reserva de mercado. O trabalhador formado nesta perspectiva terá a função de ajustar-se a uma sociedade desigual, em que ele é ensinado a ensinar, aprende a fazer e não questiona o atual modo de produção.

No segundo projeto, há uma crítica contundente ao que orienta as Diretrizes para a formação do professor de Educação Física, sobretudo no que diz respeito à pedagogia das competências, tanto por partes dos estudantes como de estudiosos e entidades científicas que compreendem a educação como um espaço de formação humana capaz de promover a apropriação do saber em suas múltiplas dimensões e, portanto, reivindicam por um projeto socialista de educação.

Tendo em vista o embate de projetos, a discussão acerca da formação profissional em Educação Física não acontece de forma harmoniosa e pacífica entre seus pares. Configura-se, antes de tudo, como um campo marcado por conflitos e interesses, com o propósito de fazer perpetuar um dado projeto histórico por meio das Diretrizes.

Bourdieu (2003) esclarece que a luta por um campo é uma luta concorrencial, ou seja, o que está em disputa é o monopólio e a hegemonia pela área. O autor ainda ressalta que uma análise que tentasse isolar uma dimensão puramente política nos conflitos pela dominação de um campo seria tão falsa quanto o pressuposto inverso. Assim, ressalto que a luta existente no campo da formação profissional configura-se também como uma disputa de caráter político, porque representa “uma intenção, uma ação, estratégia” (COLETIVO DE AUTORES, 1992. p. 25).

Da mesma forma, Marx e Engels (1998, p. 09) escreveram no Manifesto Comunista que “a história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes”. Nesse sentido, a Educação Física, por meio do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, possui a sua luta de classes representada pelos grupos que almejam por projetos históricos bem definidos.

As Diretrizes são marcadamente um campo de oposições e legítimos conflitos epistemológicos inseparáveis da visão política do grupo que a configura. Problema tratado por Taffarel e Santos Júnior (2010, p. 20):

O debate sobre a formação de professores (em geral e de Educação Física) se dá no seio de uma encarniçada luta pela direção geral que se quer dar a

formação das futuras gerações e isto não pode ser alcançado e/ou mantido sem seu corolário no campo das ideias.

O processo de elaboração das Diretrizes para os cursos de graduação se deu por meio da criação do Conselho Nacional de Educação e da LDB. Em 1997, por meio do Edital nº 4, que teve por objetivo mobilizar as várias áreas para que elas elaborassem suas diretrizes de acordo com algumas orientações, “dentre as quais destacam-se a flexibilidade; a adaptação ao mercado e a definição e desenvolvimento de competências e habilidades” (MAUÉS, 2005, p. 95). Porém, Nozaki (2003), reconhecendo além do aspecto fenomênico e compreendendo a essência das Diretrizes, constata que elas se inserem num conjunto de estratégias de reformas educacionais no país, na década de 90, e que tem a crise do capital como sua mediação.

A questão das Diretrizes é a tradução de uma política curricular que vem, por sua vez, no bojo da reforma do ensino que está em processo, a partir do início da década de 1990. Essa política é colocada como uma forma de ajuste da educação às reformas estruturais do estado brasileiro, seguindo as determinações dos organismos multilaterais, estando assentados na reestruturação produtiva e na adoção do paradigma tecnológico, como referência para esses ajustes (MAUÉS, 2005, p. 96).

O interesse do CNE no processo de elaboração das Diretrizes adveio de críticas de que os atuais currículos, baseados no modelo de currículo mínimo, já não atendiam às exigências do contexto atual da formação de professores. O Parecer 776/97 do CNE criticava a excessiva rigidez dos currículos e o inchaço curricular causado por meio das disciplinas obrigatórias, e explicita de forma clara a necessidade de construir as Diretrizes amparadas pelo arcabouço no modelo das competências e habilidades.

Percebemos que o interesse por uma determinada concepção de currículo não é desassociado do cidadão que se quer formar para a sociedade. Portanto, as Diretrizes trazem em seu bojo uma ideologia da classe que a configurou. Mas, a grande contradição é que o modelo de formação da Educação Física, que resultou na Resolução CNE/CES 07/2004, não atende às necessidades reais da classe trabalhadora, na medida em que há a negação do conhecimento e os trabalhadores continuam sendo explorados pelos capitalistas. Marx e Engels (2007, p. 48-49) já anunciaram esse discurso ideológico da classe dominante em *A ideologia alemã*:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder

espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob a forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a profissão e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas idéias são portanto, as ideias dominantes de sua época.

Entre o período de 1997 até 2004, inicia-se uma grande discussão e disputa a respeito das Diretrizes e é exatamente aqui que os setores (reacionário/conservador e progressista/revolucionário) da Educação Física disputaram a direção política da área.

O MEC se utiliza das Comissões de Especialistas (COESP) criadas para as várias áreas de conhecimento e vinculadas à Secretaria do Ensino Superior – SESu. As COESP são compostas por profissionais de renome em suas áreas de conhecimento, tendo a função de prescrever os anseios de seus respectivos cursos, sistematizando-os em propostas. As Diretrizes não são exclusividade da Educação Física, mas sim de outras carreiras também, dividida em cinco áreas, conforme classificação da CAPES: ciências biológicas e da saúde; ciências exatas e da terra; ciências humanas e sociais; ciências sociais e aplicadas; e engenharias e tecnologias.

A primeira Comissão de Especialistas da Educação Física (COESP-EF)<sup>10</sup> foi formada em 1997 e com gestão de dois anos. As IES encaminharam suas propostas de reforma curricular, através do Edital nº 4/97 MEC/SESu, para suas respectivas sistematizações em Diretrizes. Poucas IES encaminharam suas propostas à Comissão e a maioria delas era um relato de como se dava a organização curricular de seu curso.

Entretanto, uma em especial chamou atenção pelo modo como tratava a dicotomia Licenciatura/Bacharelado em seu currículo, pois os tipos de aprofundamento – Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador

---

<sup>10</sup> Esta 1ª COESP-EF foi formada por Elenor Kunz, Emerson Siliane Garcia, Helder Guerra de Resende, Iran Junqueira de Castro e Wagner Wey Moreira.

do Tipo de Aprofundamento – faziam parte da estrutura curricular da Unicamp, que mais tarde vieram a fazer parte das proposições desta Comissão.

A sistematização das propostas elaboradas pela COESP-EF resultou em um documento intitulado “*Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: Justificativas, Proposições, Argumentações*”, que foi encaminhado às IES para análise e discussão e, posteriormente, à Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Diferentemente da Resolução 03/87 que dividia a formação em Licenciatura e Bacharelado, a proposta das Diretrizes Curriculares, desta primeira COESP-EF, estabelece que a formação superior em Educação Física deva se dar em curso de graduação e confere o título de graduado em Educação Física. A primeira COESP-EF, embora extinga as titulações de licenciados e bacharéis com o termo graduado, cria campos de intervenção profissional para atender ao mercado de trabalho regional e define a “cultura do movimento” como objeto de estudo para as várias áreas de atuação.

Esta Comissão define a estrutura curricular em duas áreas de conhecimento: a do Conhecimento Identificador da Área (CIA) e a do Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (CITA). O primeiro é definido por ser um campo comum a qualquer área de atuação profissional. O segundo são competências específicas das ações do graduado em Educação Física, como por exemplo: aplicação profissional em dança, esportes, lazer, ginástica, que são campos definidos pelas IES, considerando os perfis pretendidos e as peculiaridades regionais.

Como já foi justificado anteriormente, o título a ser concluído será o de graduado em Educação Física, ao invés de Licenciado e/ou Bacharel em Educação Física, como estabelece a Resolução n. 03/87. No entanto, essa nova proposta mantém o princípio de que os currículos deverão pressupor o aprofundamento da formação do graduado em um ou mais campos definidos de aplicação profissional (KUNZ *et al.*, 1998 p. 42).

Apesar da utilização do termo graduado, denotando a exclusão do licenciado e bacharel, intensifica-se a dicotomia da fragmentação com a estrutura que propunha os aprofundamentos, apontando para uma inclinação para o bacharel que poderia acontecer de diversas maneiras. Uma delas seria o sistema 3+1 (3 anos de conhecimentos básicos e 1 ano de aprofundamento em um destas opções: lazer, dança, ginástica, escola, esporte e outras a partir do contexto regional) (VENTURA, 2005).

O mesmo pensamento é contemplado por Nozaki (2003), quando o autor afirma que o documento expedido pela primeira COESP-EF, mais precisamente a divisão do currículo em áreas de conhecimentos (CIA e CITA), destina-se a uma crítica à licenciatura de caráter ampliado e tal documento apenas aprofunda a divisão da formação desde a Resolução 03/87 em Licenciatura e Bacharelado.

O que se viu foi a divisão, a partir dos Conhecimentos Identificadores do Tipo de Aprofundamentos, de vários campos de atuação no interior do bacharelado e a licenciatura como uma possibilidade isolada. Ou seja, os vários campos de atuação, a exceção da licenciatura, não eram mais do que vários bacharelados disfarçados, agora com o nome de graduação em educação física (*op. cit.*, p. 11).

O que seriam as primeiras Diretrizes para a Educação Física ficam incompatíveis com o Parecer 09/2001CNE, que trata das Diretrizes para a Formação de Professores, quando este explicita no seu art. 7º, inciso I, que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” (BRASIL, 2001, p. 64). A partir desse momento, os cursos de Educação Física deveriam reformular suas grades curriculares para atender ao Parecer 09/2001. Entretanto, não foi possível aprovar as Diretrizes para a Educação Física já que, como área de conhecimento, também é licenciatura de nível superior.

A aprovação do Parecer 09/2001 reconfigura o processo de elaboração das DCNEF entre os grupos que disputam a hegemonia da área. Diante desse novo cenário, em 2001, o CNE promove audiência pública com as diversas áreas que promovem a formação em licenciatura e bacharelado – os Conselhos Profissionais da Saúde foram convocados, dentre eles o CONFEF – para que fossem feitas as reformulações a partir do que determinava o Parecer 09/2001. O entendimento do CNE e do CONFEF era que a proposta construída pela primeira COESP-EF acoplava a formação tanto em Licenciatura quanto em Bacharelado, mas com o Parecer 09/2001, exigia-se uma formação específica para se trabalhar fora do ambiente escolar.

Temos na segunda COESP-EF<sup>11</sup>, o CONFEF como parte integrante dessa Comissão que faz a mediação entre o CNE e as IES, ficando incumbido de construir uma nova proposta representativa da Educação Física e o faz por meio de seus fóruns, dentre eles: o Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional e fóruns

---

<sup>11</sup> Esta comissão era formada por Iran Junqueira de Castro, Cláudia Maria Guedes, Roberto Rodrigues Paes, Antônio Roberto Roca Santos e Maria de Fátima da Silva Duarte.

regionais (DF, ES, MG, PR, RJ, RS, SC e Nordeste). As propostas oriundas dessas discussões foram encaminhadas ao Relator Carlos Alberto Serpa de Oliveira.

O interesse político do CONFEF é pela hegemonia da área, pois quem detém essa conquista consegue impor a sua visão teórica. Assim, o CONFEF participa ativamente dessa segunda COESP-EF, colocando inclusive seu interesse na fragmentação da formação, que resultou na Resolução CONFEF 046/02, que trata da intervenção profissional. Esta resolução teve como objetivo delimitar a intervenção pelo perfil profissional definido já na formação.

Segundo o CONFEF, ficava sem sentido a proposta das diretrizes curriculares da Educação Física, que estabelecia uma graduação com intervenção, tanto na área formal como na informal, consenso entre os diretores das escolas de Educação Física e apresentada pela comissão de especialistas da Secretaria de Ensino Superior, do MEC (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 94).

A Resolução 046/02, de 18 de fevereiro de 2002, ao definir as competências, capacitação e atribuições próprias do profissional de Educação Física, serviu de base para a elaboração das Diretrizes Curriculares. Em 3 de abril de 2002, com o Parecer 138/02, são aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física” (BRASIL, 2002).

Portanto, estas Diretrizes expressam os interesses de certa classe, do CONFEF, o qual compõe um setor privatista que obteve as seguintes conquistas: a divisão da formação em Licenciatura e Graduação (Bacharelado), a inclusão da Educação Física na área da saúde e a formação orientada para o mercado de trabalho. A contradição dessas Diretrizes é que elas não expressam os interesses da classe trabalhadora, mas apenas a ideologia de determinada classe que soa como sendo interesses universais.

Este paralelo inicial indica uma contradição para a classe trabalhadora. Sua formação está sob os auspícios de Diretrizes, centralizadoras e orientadas ideologicamente pelo Estado Capitalista que desqualificam a formação emancipatória, desalienadora. Indica também que existem proposições que foram construídas em coletivos de pesquisadores e entidades da sociedade civil que apresentam elementos para a reconceptualização curricular enquanto alternativas estratégicas. (TAFFAREL, 2001, p. 151).

Portanto, o grupo contrário a essas Diretrizes articula-se e coloca-se em resistência frente ao Parecer 138/02. São eles: os dirigentes das escolas de Educação Física que, por ocasião do II Fórum Nacional das IES em Educação Física – fórum de realização do CONFEF –, elaboraram uma carta exigindo a revogação do Parecer 138/02, pois alegavam a descaracterização da Educação Física enquanto

área restrita à saúde e a não contribuição das discussões dos Fóruns de Diretores nesse documento; o CBCE que, por meio do seu Grupo de Trabalho Temático (GTT) em “Formação Profissional e Mundo do Trabalho”, retiraram pontos alternativos das Diretrizes propostas em seus fóruns e mantiveram oposição ao CNE e ao Ministro da Educação, exigindo maior debate acadêmico na área; o MNCR que denuncia a ingerência do CONFEF na formação profissional, o qual visa adaptar o trabalhador à ordem do capital, criticando a mediação do CONFEF entre o CNE e as IES que, com isso, arraigou um atraso teórico e político para a área; o Movimento dos Estudantes de Educação Física (MEEF) que participou de vários debates sobre o tema e, juntamente com o CBCE, ajudou a construir uma proposta alternativa de formação e fazendo coro para a revogação do Parecer 138/02 (NOZAKI, 2003).

Durante a 54ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em Goiânia, o CBCE, após várias críticas ao Parecer 138/02 e o envio de uma carta ao CNE reivindicando a não aprovação do projeto de resolução dessas Diretrizes e ao Ministro da Educação a revogação do Parecer 138/02, com o apoio do Ministério do Esporte, consegue adiar a publicação das Diretrizes, alegando que essa não foi amplamente discutida e que não existia consenso na área (TAFFAREL; LACKS, 2005).

Em 2003, com o início do Governo Lula, são abertas novas discussões e é instituída a terceira COESP-EF<sup>12</sup>, tendo como relator Éfren Maranhão. Esta comissão faz um parecer substituto ao 138/02. O CBCE, através de seu GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho”, realizou uma reunião em Vitória, analisando o referido parecer substituto.

O grupo de trabalho temático, baseando-se em entendimentos do CBCE e em discussões ocorridas durante a reunião, rejeitou o parecer e o substitutivo da comissão de especialistas, considerando cinco questões: a primeira referente à divisão da formação em licenciatura e bacharelado; a segunda diz respeito ao objeto de estudo da área “o movimento humano”; a terceira ressalta que a concepção de formação adotada segue o modelo das competências; a quarta aponta o conhecimento específico da área tratado de forma reducionista; finalmente, a quinta, refere-se ao aligeiramento na formação, que diminui o tempo de duração do curso (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 97).

Nesse período, a posição deste GTT era bastante avançada, promovendo vários fóruns e encontros o que lhe permitiu um maior aprofundamento das questões referentes à formação e intervenção profissional. Porém, a direção nacional não se

---

<sup>12</sup> Composta por Helder Guerra de Resende, Maria de Fátima Duarte, Iran Junqueira de Castro, Zenólia Christina Campos Figueiredo e João Batista Andreottii Gomes Tojal.

posicionou frente à proposta da COESP-EF, contrariando seu GTT, que passou inúmeras horas discutindo tal proposta, o que resultou em um documento sistematizado, com posição própria, e que conflita com a decisão da direção nacional.

O CONFEF, que mantinha representante nesta Comissão, foi contra o Parecer substituto, isto porque o anterior era mais enfático em afirmar duas formações na área: a Graduação (Bacharelado) e a Licenciatura. A proposta substituta da terceira COESP-EF enfatizava também duas áreas distintas: a área da saúde e da Educação Básica, com diferenciação do profissional do professor de Educação Física.

O Movimento Estudantil rejeitou a divisão da formação em Educação Física, questionando a ausência entre projeto de formação e projeto de sociedade e se colocando a favor da cultura corporal como objeto de estudo.

Nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003, foram realizadas duas audiências públicas, em Brasília, sobre as Diretrizes para a Educação Física, nas quais foi colocada a resolução da terceira COESP-EF. A proposta das Diretrizes foi construída em consenso entre o Ministério dos Esportes, os dirigentes das escolas de Educação Física, o CONFEF e o CBCE.

Porém, durante as audiências públicas, devido às manifestações contrárias ao substituto do Parecer 138/02, o relator Éfren Maranhão propõe uma nova Comissão. A terceira COESP-EF foi então desautorizada a concluir o documento e surge a quarta COESP-EF, composta por um representante da Secretaria de Ensino Superior (Sesu/MEC), um do CONFEF, um do Conselho Nacional de Dirigentes de Escolas de Educação Física (Condiesef), um do CBCE, um do Ministério dos Esportes (ME) e um da Executiva Nacional dos Estudantes (ExNEEF). Porém, este último rejeitou o convite, pois dizia que sua proposta envolvia ampla discussão com a comunidade acadêmica dos cursos de Educação Física. Esta Comissão tinha por incumbência tratar de quatro pontos principais:

[...] a licenciatura ampliada, a participação ampla no processo de construção das diretrizes, a não fragmentação do conhecimento na organização curricular, a sólida base teórica, tendo como objeto de estudo a Educação Física e a cultura corporal (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 97-98).

Em 29 de janeiro de 2004, a nova COESP-EF apresenta o resultado do seu trabalho ao CNE, mantendo a proposta de fragmentação da formação, a concepção de competência e o objeto de estudo da Educação Física, o movimento humano.

Esta foi a proposta de Diretrizes Curriculares aprovada pelo CNE/CES, Parecer 058, em 18 de fevereiro de 2004, que posteriormente resultou na Resolução CNE/CES 07/2004.

No dia 31 de março, foi aprovada a Resolução CNE/CES 07/2004, o que se denominou de consenso possível entre os grupos que disputavam a direção política e teórica da área. No entanto, a Resolução 07/2004 foi uma “farsa”, em que temos a “farsa” sendo ainda bem pior do que a “tragédia”. A tragédia foi a divisão da formação que se deu em virtude da Resolução CFE 03/87 e a farsa representa as atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Física, pois em nada avançou em relação à dicotomia Licenciatura e Bacharelado.

Sobre isso, faço um paralelo com a obra de Marx (2011), quando ele acrescenta palavras ao anunciado feito por Hegel:

Em alguma passagem de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa (*op. cit.*, p. 25).

O autor está se referindo ao golpe de Estado contra o Diretório francês em 9 de novembro de 1799 (18 de brumário), desferido por Napoleão Bonaparte, tornando-se ditador com o título de primeiro-consultor (a tragédia). A reedição do “18 de brumário” (a farsa) é para Marx o golpe de Estado instaurado por Luís Bonaparte no dia 2 de dezembro de 1851.

Porém, Luís Bonaparte para chegar ao poder, contou com um bloco de classes ou fusões das frações de classes, dentre as quais os trabalhadores. Portanto, esse bloco se constituiu revolucionário nas alianças, mas não no próprio bloco. Posteriormente, Marx (*op. cit.*) evidencia o caráter limitado e contraditório da democracia burguesa e deixa claro que os interesses históricos burgueses não são os mesmos do proletariado, como podemos perceber em uma passagem do Coletivo de Autores (1992, p. 24):

Pode-se dizer, grosso modo, que os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habilitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência.

Os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio etc. Ainda com relação a essa classe, seus interesses históricos correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio.

Tendo em vista os interesses antagônicos das classes sociais, não pode haver consenso possível no que se refere ao processo de elaboração da Resolução 07/2004, pois o que houve foi uma aliança entre “frações de classe” que legitimaram sua hegemonia por meio do projeto histórico presente nas Diretrizes Curriculares, e que em nada tem relação com os interesses dos trabalhadores.

Percebo os “intelectuais em retirada” (PETRAS, 1994), que eram comprometidos com a classe trabalhadora e, mesmo assim, afirmam ter o materialismo histórico dialético como capacidade de discernimento da realidade, coadunando com o “consenso possível” que resultou nas Diretrizes Curriculares.

É doloroso evidente que os intelectuais já não jogam um papel destacado como protagonistas na luta política da classe operária. A bem da verdade, para alguns a **classe operária** já não existe; para outros, a própria noção de **classe** é problemática. Marxismo converteu-se num termo vulgar, imperialismo virou uma vaga referência, socialismo é usualmente colocado entre aspas e os agudos lamentos pela crise ideológica foram substituídos por declarações de fracasso, desintegração e morte (*op. cit.*, p. 16).

Refiro-me aos professores Lino Castellani Filho e Valter Brach, inclusive o primeiro representou o Ministério dos Esportes na audiência pública, no dia 15 de dezembro de 2003, que corroborou com o “consenso possível” para a área. Durante a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, que aconteceu em julho de 2012, em São Luís (MA), especificamente em um debate com a professora Celi Taffarel, promovido pelo CBCE nas dependências do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Lino não explicita juízo de valor para a divisão da formação, alegando que sempre o que existiu na formação foi a Licenciatura Ampliada (1939 a 2004, juntamente com o Bacharelado a partir de 1987) e que isso ficou longe de representar a formação ampliada. Argumenta ainda não ter como desqualificar o Bacharelado, da maneira como se configura na Resolução 07/2004, pois ainda se tem pouco tempo desta Resolução e é prematuro julgar os benefícios e/ou malefícios dessa formação para a área.

Valter Bracht, durante o CONBRACE realizado em agosto de 2013, em Brasília (DF), em uma mesa intitulada “*Identidade profissional, Educação Física e ‘mundos do trabalho’*”, diz que a modernidade trouxe a existência de sociedades diferentes e complexas e que a Educação Física há tempos sofreu influências de áreas como a esportiva, a médica, a militar e a educacional. E concluiu dizendo que, hoje, a identidade profissional da Educação Física é, sobretudo, o esporte e a

educação e que o mercado das práticas corporais é dinâmico, exigindo ainda mais especificidade na formação.

Destaco esses dois “intelectuais em retirada” na defesa do projeto da classe trabalhadora, pois foram dois autores importantes na minha formação enquanto professor de Educação Física, mas que hoje, frente às Diretrizes Curriculares, encontramos-nos em campos opostos.

## 2.2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nas duas primeiras décadas do século XX, mais precisamente em 1926, são criadas as primeiras escolas de formação de professores de Educação Física no Brasil. Porém, essas escolas tiveram suas origens no meio militar, como foi o caso da escola da Marinha. Em 1939, em pleno regime autoritário do Estado Novo (1937-1945), durante o governo de Getúlio Vargas, são criadas as primeiras escolas de Educação Física no meio civil, especificamente, a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e a Escola Nacional de Educação Física, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

Mesmo com a criação das escolas de Educação Física no meio civil, o ensino dessa área de conhecimento não deixou de ressaltar as marcas da caserna instaurada pela instituição militar. É nesse nexos entre “caserna e escola” que Taffarel (1993) diz que a Educação Física legitimou ideologias subjacentes ao Estado e às instituições em que a formação se dava. É nesse sentido que Faria Júnior (1987, p. 16) argumentou que os ideólogos do Estado Novo viam na Educação Física “[...] um auxiliar poderoso para o fortalecimento do Estado e um possante meio para o aprimoramento da raça, um dos pontos importantes do ideário”.

Neste aspecto, a Educação Física incorporou uma concepção militarista<sup>13</sup>, a qual visava impor à sociedade padrões estereotipados, disciplina, comportamento de submissão à ordem superior. O Estado, por meio da Educação Física militarista, almejava obter uma população forte, saudável, capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Assim, “a Educação Física deve ser suficientemente rígida para ‘elevar a

---

<sup>13</sup> Ghirraldelli Junior (1997) em seus estudos chama atenção para não confundir a Educação Física Militarista com a Educação Física Militar, pois apesar de ambas estabelecerem ligações, a primeira não se resume numa prática militar de exercício físico, mas numa concepção que tem por função doutrinar a sociedade a seguir normas típicas da caserna, como a disciplina, por exemplo.

Nação' à condição de 'servidores e defensores da Pátria'" (GHIRALDELLI JUNIOR, 1997, p. 2).

Taffarel (1993), ao discorrer dos estudos de Cantarino Filho (1982; 1989), Faria Júnior (1987) e Soares (1990), constatou que o vínculo da Educação Física com os exercícios físicos provenientes da caserna legitima as bases militares sobre as quais se forma a Educação Física.

Trata-se da Educação Física entendida como atividade prática que, no Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcadamente influenciada pelos Métodos Ginásticos Europeus e pela Instituição Militar responsável pela formação de profissionais da área, até aproximadamente 1939. Esta formação delineou para a época um perfil do profissional de Educação Física que o diferenciou dos demais profissionais do magistério. Tal diferenciação já se dava na formação acadêmica, onde se evidenciava a exigência menor para ingresso nos cursos de Educação Física, bem como durante o processo de formação que durava somente dois anos: exigia-se apenas o curso secundário fundamental (TAFFAREL, 1993, p. 32).

A influência dos militares na formação dos professores de Educação Física conferirá um perfil profissional diferente das demais Licenciaturas. Pode-se evidenciar isso com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), que compreendia as seções fundamentais de filosofia, de ciências, de letras, de pedagogia e uma especial de didática, justamente no mesmo período em que é criada a Escola Nacional de Educação Física (ENEFD), em 1939.

Aos concluintes dos cursos ordinários, com duração de três anos, de uma das seções, era conferido o título de Bacharel. Ao Bacharel que concluísse o Curso de Didática de um ano era outorgado o diploma de Licenciado, habilitando-o ao exercício do magistério no ensino secundário (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 71-72).

Faria Júnior (1987), ao discorrer da origem tanto da ENEFD como da FNFfi, diz que isso causou certa estranheza ao verificar que, dentro de uma mesma Instituição, a Universidade do Brasil, sejam criadas duas unidades de formação de professores, que teriam o ensino secundário como seu campo de intervenção profissional, com concepções totalmente antagônicas. O autor ressalta que isso se deu por dois motivos. O primeiro é por ser comum, nas universidades brasileiras, grupos trabalharem sobre um mesmo tema de maneiras independentes. O segundo compreende-se que, dentro do projeto autoritário do Estado Novo, a Educação Física incorporou funções diferentes dos demais componentes curriculares.

Assim, enquanto no grupo que estudou a criação da FNFfi predominavam profissionais com uma visão voltada para a formação do professor, na comissão que se dedicou ao projeto da criação da ENEFD encontrava-se militares, comprometidos com o ideário estadonovista, possuidores de uma visão tecnicista (*op. cit.*, p. 17).

A formação dos próprios professores de Educação Física era diferenciada das demais Licenciaturas e isso dependia da condição de ingresso e de formação das instituições. Formavam-se profissionais técnicos, especializados, instrutores, monitores, professores oriundos de escolas militares, em cursos de ensino médio, licenciaturas curtas e programas de treinamento para leigos. A variedade de formações implicava em um distanciamento entre os próprios profissionais da área (TAFFAREL, 1993).

Em 1945, através do Decreto Lei 8270/45, é que se tentou aproximar a Educação Física das demais licenciaturas, com a alteração da duração do curso de formação de dois para três anos. Mas, foi na década de 50, por meio da atuação do movimento estudantil da USP, que se passou a exigir, para o ingresso nos cursos de formação de professores, o certificado de conclusão do Curso Clássico ou Científico (Ensino Médio), pois antes disso, era preciso apenas o Curso Secundário Fundamental para ingressar na ENEFD, o que diferenciava a formação do licenciado em Educação Física tanto na forma quanto no conteúdo dos demais licenciados.

O distanciamento da educação física das demais licenciaturas perdurou quase que inalterado até a década de 70, quando os cursos de licenciatura em educação física foram obrigados a se ajustar às determinações do Conselho Federal de Educação quanto às exigências de currículo mínimo, onde foram relacionadas as matérias pedagógicas (Psicologia da Educação; Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio de 2º grau e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado) (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p. 72).

Em 1962, dois pareceres são aprovados pelo Conselho Federal de Educação no intuito de aproximar a Educação Física às demais Licenciaturas. O primeiro Parecer nº 292/62, do Relator Conselheiro Valmir Chagas, relaciona as matérias pedagógicas – Psicologia da Educação e da Adolescência, Aprendizagem, Didática, Elementos da Administração Escolar e Prática de Ensino na forma de Estágio Supervisionado – para os cursos de Licenciatura.

E o segundo Parecer nº 298/62, que além de fixar o currículo mínimo dos cursos superiores em Educação Física, do qual consta a disciplina Pedagogia, substituindo a disciplina Metodologia da Educação Física e do Desporto, determina também as disciplinas pedagógicas de acordo com o Parecer nº 292/62.

Todavia, em 1963, o professor Waldemar Areno, Diretor da ENEFD, em consulta ao CFE sobre qual diretriz seguir para proceder à substituição da disciplina de Metodologia da Educação Física e do Desporto pela de Pedagogia, concluiu que Diretor não incluiu nos currículos de Educação Física as disciplinas pedagógicas

como determinava o Parecer nº 292/62. Sendo assim, a formação do licenciado em Educação Física voltava a ser novamente diferenciada das outras licenciaturas em todo o Brasil (AZEVEDO, 2013).

Contudo, a ideia de currículo mínimo foi relevante para o desenvolvimento da Educação Física, na medida em que esta postura não deixou de representar certa flexibilização e descentralização do poder fiscalizador vigente do Estado Novo. Assim, as Escolas de Educação Física não dependiam de Lei aprovada no Congresso Nacional para modificar seus currículos.

A fixação do currículo mínimo e a duração dos cursos, pelo CFE, tornaram mais flexíveis as ações das Instituições de Ensino Superior (IES) que não mais dependiam de uma lei votada pelo Congresso Nacional, para modificarem seus currículos (FARIA JÚNIOR, 1987, p. 22).

Em 1964, após o governo da Era Vargas do Estado Novo (1937-1945), do Estado Desenvolvimentista e Nacionalista, do Governo Kubitschek, a Educação, e em particular a Educação Física, passou a ser gerida pelo regime militar, em decorrência do golpe militar instituído no Brasil. Esse fato fez com que as universidades brasileiras passassem por mudanças em função do acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development (USAID), o que influenciou o rumo das reformas e inovações educacionais (TAFFAREL, 1993). A partir desse momento, multiplicam-se as escolas de Educação Física nas universidades, em que o esporte de rendimento legitimaria a importância da Educação Física.

A partir dos anos 20 e 30, progressivamente, o “desporto de alto nível” ganhou espaço no interior da sociedade e, conseqüentemente, da Educação Física. Nos anos 60-70, praticamente cria-se uma situação inédita: o “desporto de alto nível” subjuga a Educação Física, tentando colocá-la no mero apêndice de um projeto que privilegia o Treinamento Desportivo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 30).

Os militares difundiam a ideologia “desenvolvimento com segurança”, objetivando a ideia da racionalização da Educação e da Educação Física, no sentido de vir a obter a racionalização despolitizada, aumentando com isso o desenvolvimento educacional do país e, na Educação Física, divulgar o Brasil como uma potência olímpica por meio de conquistas de medalhas (*op. cit.*).

Nozaki (2004, p. 140) reafirma isto em seus estudos:

No Brasil, o esporte foi tratado como equivalente cultural para o desenvolvimento no plano econômico e como forma de alívio das tensões políticas e sociais, sobretudo na década de 70, tendo como exemplo a utilização da copa do mundo de futebol, ou, ainda, o Programa de Esportes Para Todos (EPT).

É justamente nesse período que se observa o desenvolvimento científico nas áreas de fisiologia e cineantropometria em algumas universidades, o surgimento do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS) e do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

A Resolução 69/69 e o Parecer 894/69 do CFE passam a reger a formação de professores e determinam o currículo mínimo com a fixação de carga horária de cada disciplina. Em 1969, é elaborado outro Parecer 672/69, o qual implementa em todos os currículos das Escolas de Educação Física do país as matérias de cunho pedagógico.

Conforme se percebe no discurso de Faria Júnior (1987, p.23):

Somente assim, com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer nº 292/62 do CFE) e com trinta anos (30) anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, etc., foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física, aproximando a formação deste profissional da dos demais.

Da década de 70 até 1987, com o processo de reorganização dos movimentos sociais – sindicatos, partidos políticos e movimentos populares –, amplia-se as discussões em torno da formação de professores de Educação Física que recai na crítica ao modelo de currículo mínimo obrigatório para todos os cursos de licenciatura, conforme Resolução nº 69/69 do CFE e Parecer nº894/69 do CFC, que não levaram em consideração as características regionais das Escolas de Educação Física e não estavam em consonância com o contexto educacional e cultural (FARIA JÚNIOR, 1987; BORGES, 1998).

A partir de 1979, vários seminários são realizados pelo Ministério da Educação (Secretaria de Educação Física e Desporto), com o objetivo de direcionar as discussões sobre o currículo das Escolas de Educação Física. Esses seminários aconteceram no Rio de Janeiro (1970), Florianópolis (1981) e Curitiba (1983). Nesta época, a formação profissional torna-se o centro das discussões e culmina com a Resolução nº 03/87 CFE/MEC, “essa resolução extinguiu o currículo mínimo, orientou a organização do currículo pleno, por campos de conhecimento, bem como proporcionou dois tipos de titulação, a licenciatura e o bacharelado” (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 89).

Taffarel (1993, p. 33) explicita do que trata a Resolução nº 03/87:

Esta Resolução, consubstanciada no Parecer 215/87 do Relator Mauro Costa Rodrigues, trata do “perfil profissiográfico” do licenciado, do bacharel

e do técnico desportivo e adota uma proposta de currículo mínimo baseada na definição de referências para caracterizar o perfil profissional. Opta, ainda, pela definição de áreas de abrangência e pela duração mínima do currículo. Opina sobre a parcela destinada a Formação Geral, considera os aspectos humanísticos e técnicos, os quais reunirão as matérias a serem ministradas em quatro áreas do conhecimento: filosófica, do ser humano, da sociedade e técnica. O aprofundamento de conhecimentos deverá responder as opções dos alunos, à vocação e às disponibilidades institucionais, possibilitando a cada aluno a realização de pesquisas, estudos teóricos e/ou práticos, com maior qualidade e quantidade.

A Resolução 03/87 empregada pela primeira vez, na Educação Física, o termo Bacharelado e define o seu campo de atuação. Portanto, está posta a formação em Licenciatura e em Bacharelado, como podemos identificar no excerto abaixo:

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

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

a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc) (BRASIL, 1987, p. 1).

Com a Resolução 03/87, o saber profissional na formação foi distribuído em duas grandes áreas: as de Formação Geral/Humanística (conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade e conhecimento técnico), e as de aprofundamento de conhecimentos. Essa proposta conferirá ao currículo a flexibilidade e deixa a cargo das IES a elaboração da estrutura curricular, deliberando, com isto, autonomia universitária. A carga horária sofre alteração de 1.800 para 2.880 horas-aulas, as quais deveriam ser cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, isto para as duas habilitações.

A proposta de reestruturação dos cursos de Educação Física, aprovada pelo CFE (Resolução nº 03/87), manteve a dupla habilitação na área. Com isso, cria-se a discussão sobre a formação em Licenciatura e em Bacharelado, com as quais perceberemos diferentes posições quanto ao perfil profissional e ao Projeto Político Pedagógico que subsidiam os cursos de Educação Física.

Os defensores da formação em Bacharelado justificam que esta habilitação trará maior qualificação aos profissionais de Educação Física, na medida em que estudarão algo específico, elevando a produção científica da formação, proporcionando maior reconhecimento acadêmico e social. Alegam ainda que a Licenciatura não dá suporte para atender aos mercados de trabalho que não dizem

respeito à escola. Assim, a criação do Bacharelado é justificada por Kunz *et al.* (1998, p. 38):

Cabe recordar que, apesar dos possíveis conflitos de posições, a criação do bacharelado foi, fundamentalmente, uma resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não vinha atendendo ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias à intervenção do profissional nos diversos campos de trabalho não-escolar.

Os que se colocam contrário a essa posição argumentam que a fragmentação em Licenciatura e em Bacharelado, ao invés de elevar a formação da área, acaba por negar o conhecimento, produzido historicamente pela humanidade, ao trabalhador durante a sua formação inicial, ocasionando uma alienação em relação ao mundo do trabalho por conta da especificidade. Outro argumento é que o mercado de trabalho não pode ser o balizador da formação, e sim as necessidades e práticas sociais da humanidade.

Entre os argumentos utilizados para sustentar a proposta da fragmentação da formação profissional entre Licenciatura e Bacharelado, encontramos o de que os locais de atuação profissional se diferenciam e, portanto, a formação profissional deve ser, necessariamente, diferenciada. Desconsidera-se, assim, o argumento de que não é o local onde se trabalha que define a profissão mas sim, o processo de formação para atender a determinadas necessidades ou demandas sociais (TAFFAREL, 1993, p. 37).

Portanto, a disputa da formação em Educação Física ocorre entre grupos que se colocam favoráveis à criação do Bacharelado e os que são contrários a esta ideia. Para o primeiro, cito as contribuições de Oliveira, Costa, Pellegrine e Moreira<sup>14</sup>.

Oliveira (1988) discute a partir de uma proposta encaminhada ao Curso de Educação Física da USP, para que esta fosse debatida em dois pontos: o oferecimento dos Cursos de Bacharelado, Licenciatura e Bacharelado em esporte; e a mudança do nome da Escola de Educação Física para Escola de Educação Física e de Esporte.

Para o autor, a proposta leva em consideração que ao analisar o mercado de trabalho e a preparação profissional, constata-se que a Educação Física é composta por quatro instituições diferentes (a educação física, o esporte, a dança e o lazer/recreação), o que vem exigindo formações diferenciadas, através de cursos de Licenciatura e Bacharelado.

Partindo dessas duas considerações iniciais, Oliveira (*op. cit.*) diz que a formação em Licenciatura atrai um falso contingente de candidatos, porque não

---

<sup>14</sup> Esses trabalhos encontram-se na publicação organizada por Passos (1988).

pretendem atuar nas escolas, desprotege esses profissionais que trabalham no espaço não escolar, em razão da não regulamentação da profissão de Educação Física e da inexistência de entidades sindicais específicas. “O oferecimento do curso de bacharelado em educação física torna-se um instrumento facilitador e possibilitador da regulamentação da profissão, não de professor de educação física, mas de profissional de educação física” (*op. cit.*, p. 232).

Costa (1988), sensível à criação do Bacharelado, tece crítica à Licenciatura em Educação Física ao dizer que até recentemente a formação era exclusivamente em Licenciatura, voltada para as escolas da educação básica e em desarticulação com a educação, privilegiando a formação técnica, esportiva e mecanicista.

[...] parece não ter havido uma preocupação dominante com a formação completa do profissional de educação física. Se a maioria dos cursos universitários está voltada para a preparação de profissionais do ensino, quase sempre em completa desarticulação entre os departamentos de educação física e as faculdades de educação, isso implica uma formação limitada e deficiente, deixando campos de ação profissional sem formação específica (*op. cit.*, p. 217).

E acrescenta que o mercado de trabalho das práticas da atividade física, em expansão, não absorve o profissional de Educação Física, tendo em vista que sua formação não atende a essa necessidade. Portanto, a totalidade da formação seria a partir da criação do Bacharelado que integraria o curso de Educação Física, não na sua forma dicotômica Licenciatura/Bacharelado, realizada exclusivamente pelo campo de trabalho, mas sim como uma reflexão de como fazer ciências (motricidade humana, biológica, psicológica e social).

Para Pellegrine (1988), as atividades do profissional de Educação Física são tão diversas que as Escolas de Educação Física não têm como formar, por mais que no currículo esteja um rol de disciplinas, um bom profissional que “vale tudo”. Para a autora, quanto mais ampla a formação, o profissional se torna inseguro e despreparado para trabalhar como um técnico, como um administrador de um clube ou academia. Com isso, defende uma formação profissional diferenciada para o esporte, recreação e educação física.

Moreira (1988) diz que ao longo da história da formação superior em Educação Física, a Licenciatura não concentrou qualidade aos profissionais que atuam na educação básica, e argumenta que a criação de outras habilitações também não resolverá o problema, mas que a falta de opção ou a concentração

apenas na escola, não resolveu. Advoga pela criação do Bacharelado, enquanto que a Licenciatura precisa ser repensada.

Oliveira, Costa, Pellegrine e Moreira, sensibilizados com o mercado de trabalho da atividade física, criticam a formação generalista dos cursos de Licenciatura. Colocam sempre a Licenciatura como uma formação específica para a área escolar, enquanto o Bacharelado está vinculado aos espaços não formais (atividade física e práticas esportivas).

Num segundo grupo, estão os que mantêm uma postura contrária à divisão do Curso em Licenciatura e Bacharelado. Portanto, cito as contribuições de Faria Júnior (1987; 1992), Taffarel (1993) e Nozaki (2004).

Faria Júnior (1987), ao tecer críticas à divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado, é favorável à formação do professor generalista. O autor conceitua o professor generalista como sendo aquele profissional formado em uma perspectiva humanística, possuidor de licenciatura plena em Educação Física, capaz de atuar tanto nos meios formais de ensino como nos não formais (clubes, associações, academias, etc.). Quanto ao especialista, o profissional caracteriza-se por ser aquele que se dedica a um ramo da Educação Física (esporte, recreação, dança, por exemplo), formado em uma lógica pragmática e tecnicista. Dessa maneira, a fragmentação da formação é criticada, isto porque

[...] A justificativa calca-se numa visão do profissional de Educação Física, para as necessidades de uma realidade urbana, de cidades de grande e médio porte, apontadas, em pesquisas sobre mercado de trabalho, utilizando amostras não representativas.  
Nos países pobres e subdesenvolvidos do Terceiro Mundo, como o Brasil, tem-se defendido com propriedade, a formação inicial dos profissionais da área de educação, com perspectivas generalistas (*op. cit.*, p. 26-27).

O autor argumenta que a formação específica é denominada de bacharel em Educação Física e critica o uso “bacharel”. Para ele o termo foi mal escolhido, pois a palavra é um galicismo da língua original (*bachelier*) “titular do *baccalauréat*, grau universitário conferido após exames terminais dos estudos secundários” (MICRO-ROBERT, 1978, p.83 *apud op. cit.*, p. 28). Neste ínterim, a Licenciatura configura-se como um grau maior, pois garante o direito de exercer o magistério. No Brasil, ainda perdura essa estrutura hierárquica entre os graus para o magistério, a exceção é a Educação Física. Na tradição brasileira, atribui-se o grau de bacharel, fora do campo do magistério, ao indivíduo formado em Direito.

Após a criação do Colégio Pedro II, tem-se outra atribuição à palavra “bacharel” (em letras), na medida em que passou a ser outorgado aos concluintes do ensino secundário. Com isso, o autor argumenta ser inadequada a terminologia bacharel em Educação Física para quem exercerá o magistério e mesmo para quem trabalhará fora do ambiente escolar (clubes, academias, por exemplo), pois nesses ambientes também não deixa de ser exigido o professor, o licenciado.

Por fim, Faria Júnior (*op. cit.*) fala do risco do esfacelamento da profissão ao dividir a formação em Licenciatura e Bacharelado, pois isso exigirá atitudes cooperativistas afins de que se lute, mais adiante, pela regulamentação da profissão, criando privilégio e fechando cada vez mais o mercado de trabalho.

Em trabalho mais recente, Faria Júnior (1992) analisa que o objeto de estudo da Educação Física não é diferente para as duas formações e levanta as seguintes questões: pode um mesmo corpo de conhecimentos fornecer as bases para a Licenciatura e para o Bacharelado? Ou, existem dois corpos de conhecimentos diferentes, um destinado para o magistério (Licenciatura) e outro para o Bacharelado?

Neste ínterim, Taffarel (1993) diz que a Resolução 03/87, ao definir dois perfis profissionais, não levou em consideração o trabalho pedagógico que é determinante na produção e apropriação do conhecimento. Portanto, o que caracteriza a área é o trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal, pois em qualquer campo de intervenção o professor de Educação Física exerce o trato pedagógico. Nessa discussão da criação de dois cursos, Taffarel (*op. cit.*, p. 37) cita a “[...] incapacidade de distinguir-se a nível teórico, o que representa as disciplinas de ‘conteúdo’ específicas de cada curso e as demais áreas transversais”, pois o que muda é apenas o campo de intervenção do professor, mas o objeto “cultura corporal” permanece o mesmo.

A autora ainda nos diz do erro que muitos caem ao associar o Bacharelado a uma formação eminentemente científica e a Licenciatura a uma formação somente pedagógica. A interpretação equivocada está justamente em não levar em consideração que a formação pedagógica prescinde da ciência e vice-versa. Portanto, esses discursos podem induzir às seguintes considerações: 1) que as vivências das práticas corporais realizadas no interior das escolas, por meio das aulas de Educação Física, não se tratam de um conhecimento científico e que, por isso, não necessitam de atitudes científicas; 2) a divisão da formação estabelece

*status* diferentes ao bacharel (este responsável em produzir conhecimento) e ao licenciado (este responsável em absorver o saber produzido por outro e transmiti-lo).

Nozaki (2004), ao tratar do surgimento do Bacharelado em Educação Física, que se deu a partir da Resolução 03/87, diz que seu surgimento foi no sentido de transformá-lo em uma profissão liberal, sobretudo com a desvalorização do trabalho assalariado e a precarização das escolas públicas, compactuando em escala maior com a crise internacional do capital. O autor ainda argumenta que o tipo de formação (Licenciatura ou Bacharelado) não pode ser dada a partir dos campos de trabalho, mas que é preciso considerar o objeto de estudo da Educação Física.

Assim, define o Bacharelado como:

[...] uma formação específica na área – produção de conhecimento, intervenção na prática. Em áreas onde o objeto específico é a produção de conhecimento (áreas científicas e filosóficas), ou mesmo algumas intervenções sociais, a licenciatura ocorre para fundamentar a prática pedagógica. Já em áreas nas quais a intervenção se dá justamente na área pedagógica, caso da educação física, significa o bacharelado (formação específica) equivaler-se à própria licenciatura. Assim sendo, a discussão sobre a dicotomia licenciatura e bacharelado na educação física é o próprio debate da caracterização, ou não, da educação física enquanto área pedagógica, em que a defesa do bacharelado como formação para o campo não escolar é uma mera desconsideração da discussão de fundo, para a formatação da apologia do trabalho liberal e empreendedor (*op. cit.*, p. 188).

E critica a justificativa do Bacharelado pelos seus apologéticos, que se deu devido ao surgimento dos vários campos não escolares, pois se assim o for, é impossível criar um curso de Bacharelado para cada área específica, ou impossível um curso de Bacharelado atender às várias áreas de intervenção da Educação Física.

Desta forma, está posto o debate da formação de professores, o qual está longe de ser um consenso na área, que representa uma disputa pela hegemonia na Educação Física no interior da luta de classes entre grupos que detêm projetos históricos claros para a formação, presentes nos discursos e nos Projetos Políticos Pedagógicos que subsidiam as atividades acadêmicas das universidades brasileiras.

### 2.3 QUEM DISPUTA O QUÊ NA EDUCAÇÃO FÍSICA?

Desde o final da década de 70 e durante todo o ano de 1980, percebe-se uma série de denúncias quanto ao papel que a Educação Física vinha desempenhando ao legitimar uma prática que favorecia uma hegemonia dominante

da classe opressora (CAPARROZ, 2007). Vários estudos têm sido realizados no que concerne ao ensino da Educação Física sobre forte pressão dos movimentos renovadores<sup>15</sup> da área já com o declínio do regime militar, e toda a concepção de Educação Física elitista e competitivista, que já não conseguia atender aos anseios da comunidade acadêmica e reivindicação social.

A década de 1980 inaugurou a crise de identidade da Educação Física. Contudo, este movimento não aconteceu de modo isolado da totalidade concreta, pois, paralelamente a esta crise, no Brasil, dava-se a democratização da sociedade por meio da abertura política e das reivindicações porpostas pelas “Diretas Já” (*op. cit.*). Os estudiosos da Educação Física questionaram o papel político e ideológico que ela vinha desempenhando. Fato que contribuiu bastante para isto foi a entrada de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em Programas de Mestrado e Doutorado, em outras áreas do conhecimento como Filosofia, Educação, Sociologia, Ciências Sociais, dentre outras, o que permitiu maior aprofundamento epistemológico da área.

Medina (1990) denuncia que a Educação Física precisava entrar em crise para evoluir; Ghiraldelli Júnior (1997, p. 15) nos diz que desde os anos 80 “a Educação Física brasileira está em ebulição”, em que a discussão é a definição do papel por ela assumido na sociedade brasileira; Oliveira (2004) envereda pelos caminhos e descaminhos da Educação Física numa tentativa de possibilitar possíveis alternativas de crise de identidade.

Nesse sentido, parece que, em meados dos anos de 1980, a área passa a demonstrar uma certa “maturidade” acadêmica, possibilitando análises críticas voltadas para o seu interior. Esse movimento fez com que os intelectuais passassem a explicar suas diferenças teóricas. Começam a surgir teorias explicativas da área à luz de diferentes referências teóricas, com acirramento do debate em relação à produção do período (CAPARROZ, 2007, p. 11).

A década de 80 é fortemente marcada na esfera política e econômica, sobretudo, pela abertura política advinda após o fim do governo militar. É nessa época que obras importantes surgem no cenário nacional, questionando o papel que a Educação Física vinha desempenhando, como por exemplo, “*A Educação Física*

---

<sup>15</sup> Os movimentos renovadores como a Psicomotricidade de Jean Le Boulch, o movimento humanista na pedagogia, que na Educação Física fora tratada por Vitor Marinho de Oliveira, em “Educação física humanista”, a concepção Esporte Para Todos (EPT), caracterizam-se por se contraporem ao que até a década de 70 era dominante na prática da Educação Física: a aptidão física e a ênfase no esporte de rendimento.

*cuido do corpo e...mente*”, de João Paulo Subirá Medina (1983) e *“Mas afinal o que é Educação Física?”*, de Vitor Marinho de Oliveira (1984).

Porém, nesse período, pode-se perceber uma contradição, pois é possível perceber um grupo ainda resistente à visão crítica empregada pela Educação Física e exige a aptidão física como referencial para a área.

O início dos anos 80 indica o acirramento dos embates ideológicos na área da Educação Física. Por um lado, havia os que denunciavam o papel social mitificador e contraditório da Educação Física voltada para o “bem estar” e para a “saúde” e, por outro, os que defendiam a referência da “aptidão física”, do pensamento médico-higienista e do pensamento militarista (TAFFAREL, 1993, p. 36).

É desde os anos de 1980 que se destaca a disputa entre dois setores na Educação Física. Como a atual forma societária não é harmoniosa e nem tão pouco igualitária, as Diretrizes Curriculares expressam a correlação de força presente no atual modo de produção em que vivemos. Dessa forma, o perfil profissional, o objeto de estudo e as bases epistemológicas, que subsidiam na construção das grades curriculares, representam a própria disputa no interior da luta de classes.

O debate em questão é pela formação profissional e regulamentação da profissão. A disputa na formação profissional é pela dupla habilitação – Licenciatura e Bacharelado – defendida pelo grupo conservador/corporativista e pela Licenciatura de caráter Ampliado, o licenciado generalista como denominou Farias Júnior (1987), defendida pelos que compreendem que a Educação Física, historicamente, é regida pelo trabalho pedagógico no campo da cultura corporal (NOZAKI, 2004).

Quanto à regulamentação da profissão, o setor conservador/corporativista defende e sustenta as atitudes do sistema CONFEF/CREF, desde 1998 (NOZAKI, 2004).

As tendências contra revolucionárias, as tendências de amoldamento das classes, tendências ao assalto da subjetividade humana, tendência a desqualificação do trabalhador em seus processos de formação acadêmica, estão fortemente alicerçadas em aparatos legais, em táticas e mediações de aparelhos do estado, como é o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e de associações entre organismos da classe capitalista [...] (TAFFAREL, 2012, p. 101).

Porém, esse setor encontra resistência do setor progressista/revolucionário, principalmente, por compreender que a estratégia do CONFEF para a formação coaduna com as amarras do capital internacional. Portanto, o MNCR, que surgiu no Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEFF), em 1999, tem em

seus princípios de base socialista, a luta pela revogação das Diretrizes e da Lei da regulamentação da profissão, por entendê-la fragmentária e corporativista.

O MNCR não é o único a se colocar contrário ao CONFEF. A ExNEEF que, por meio da sua cartilha intitulada *“Educação Física é uma só! Formação Unificada já”*, Gestão 2010/2011, apresenta os motivos para a implementação da Licenciatura Ampliada, dentre eles: a formação ampla para a atuação nos diferentes campos; o trabalho pedagógico como base da identidade profissional; e o compromisso social na formação na perspectiva de superar a sociedade de classes.

O setor progressista/revolucionário, além do MNCR e da ExNEEF, é composto por: “Intelectuais Orgânicos” comprometidos com a classe trabalhadora que, por meio de suas produções acadêmicas, evidenciam as táticas e mediações do capital para desqualificar e explorar os professores de Educação Física, cito alguns: Taffarel (1993), Nozaki (2004), Santos Júnior (2005), Brito Neto (2009), Cruz (2009), Dias (2011), Aranha (2011), Dutra (2011) e Morschbacher (2012); universidades que discutem as propostas de reformulação curricular e apontam para a possibilidade da Unificação, exemplo são os debates e propostas apresentadas pelos estudantes aliados aos intelectuais orgânicos na UFSM, UFRGS, UFG, UFBA, UEPA, UFMS, entre outros cursos do Brasil; e o GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho”, do CBCE, que tem uma postura bem definida das Diretrizes Curriculares e se coloca frente à negação dessas orientações e que exige, ainda hoje, uma postura crítica da Direção Nacional do CBCE, pois a postura deste GTT e a DN não estão em consonância, na medida em que o DN corroborou para o “consenso possível” na área.

Portanto, a disputa entre os setores é pela direção política da área e representa a própria disputa da luta de classes no interior da Educação Física. A luta de classe, como força motriz da história, é uma categoria central na obra de Marx, a qual nos permite perceber que a correlação de forças não se dá somente entre burgueses e proletariados, mas também entre as alianças de grupos sociais, segmentos, grupos políticos que, de um lado dominam e dirigem a vida econômica e social e, de outro, são dirigidos economicamente e socialmente (TAFFAREL, 1997).

Um exemplo desta correlação de força entre setores é a contradição que se deu nos anos de 1980, justamente quando o setor progressista/revolucionário conseguiu avançar nas questões que permeavam o contexto histórico da década, particularmente, discutindo política de uma maneira mais ampla a partir do processo

de abertura da época. Concomitante a isso, o setor reacionário/conservador consegue um ganho favorável no que diz respeito à retomada dos projetos corporativistas, pois este setor consegue pela primeira vez empregar o Bacharelado em Educação Física através da Resolução nº 03/87.

Grosso modo, tal disputa se travava entre os setores conservadores/corporativistas – reivindicando o que compreendiam ser a concretização de benefícios para a categoria (ampliação do mercado de trabalho, reserva deste mercado e formação para ele), mas que obviamente não buscavam formas de organização dos trabalhadores contra o capital e sua crise – e os setores progressistas, mais atentos às transformações sociais em curso no país, bem como à reinvestida recolonizadora do imperialismo e à importância da organização dos trabalhadores para o seu devido combate (NOZAKI, 2004, p. 189).

Tais confrontos são disputas pela direção política e teórica da área e, no caso da criação do Bacharelado e a regulamentação da profissão que viria a se concretizar na década de 1990, são as saídas empregadas pelo setor reacionário/conservador às crises do capital.

#### 2.4 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E NEOLIBERALISMO: A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DE UM NOVO TIPO DE HOMEM

A crise é inerente ao modo de produção capitalista, o que lhe configura sendo esta crise de caráter estrutural e não de conjuntura. De acordo com Frigotto (2010, p. 66), “[...] a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico de acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço”. Assim sendo, a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a globalização da economia são estratégias do capital para manter sua sobrevivência.

Tentando gerenciar sua crise estrutural, o capital se reconfigurou pela reestruturação produtiva que consistiu a passagem do binômio taylorista/fordista para o toyotismo ou o modelo de acumulação flexível, em que a força de trabalho sofreu uma intensificação, havendo a passagem do setor secundário (industrial) ao terciário (setor de serviços) da economia, desemprego estrutural e a precarização do trabalho e, no plano político, o neoliberalismo se caracterizou pela privatização do Estado e a perda dos direitos dos trabalhadores (ANTUNES, 2005).

Em 1970, ocorreu a chamada reestruturação produtiva em virtude da crise do modelo de acumulação taylorista/fordista. Contudo, esta crise tem início a partir

das estratégias de superação da crise dos anos de 1929. As políticas do Estado de Bem-Estar e o modelo de acumulação fordista não tiveram a capacidade de manter a acumulação crescente do capital e exclusão social (FRIGOTTO, 2010).

O fordismo tem início por volta de 1914, quando Henry Ford determinou uma jornada de trabalho de oito horas por dia, pagas com cinco dólares como recompensa para trabalhadores de fábricas automobilística dos Estados Unidos. Ford racionalizou velhas tecnologias, assim como obteve uma detalhada visão do trabalho preexistente, o qual permitiu fazer com que o trabalho chegasse de uma forma fixa ao trabalhador, dessa maneira, ele conseguiu altos ganhos de produtividade. Ford contou ainda com os princípios da Administração Científica de F. W. Taylor, que consistia em descrever como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de tarefas de trabalho, fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento (HARVEY, 2003).

Nesse ponto da fragmentação do trabalho, Nozaki (2004) nos diz que cada trabalhador ficou responsável por uma parte do processo de produção, que consistia na repetição de movimentos simples e mecanizados, fato este que representou a alienação do trabalho tendo em vista que o trabalhador perdesse a noção de criatividade e de totalidade, acentuando ainda mais a hierarquização entre concepção e execução do trabalho.

Antunes (2000, p. 25) descreve as características do modelo fordista:

[...] cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões.

Nesse sentido, o que identificava o fordismo era sua produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada. Paralelo a isso, havia um consumo também em massa, que inaugurou um novo sistema de reprodução da força de trabalho e uma nova política e gerência do trabalho (ANTUNES, 2005; HARVEY, 2003). Como dito anteriormente, o fordismo surgiu no sentido de superar a crise de 1929, causada pela superprodução, a qual o sistema capitalista sentiu-se no dever de criar novas

estratégias para enfrentar esta crise e, dentre dessa estratégia, destaca-se o fordismo. Frigotto (2010) diz que com o desenvolvimento do fordismo, a partir de 1930, tornou-se o próprio modo social e cultural de vida após a Segunda Guerra Mundial.

Outro momento do modelo taylorista/fordista encerra-se no contexto das teses keynesianas, que determinam a intervenção do Estado na economia como uma estratégia para evitar um colapso no sistema capitalista, e no plano supra-estrutural surge o Estado-Nação e, após a Segunda Guerra Mundial, o Estado de Bem-Estar Social (*op. cit.*). O Estado de Bem-Estar Social é definido como um Estado de ouro para o capital, em que o trabalhador é beneficiado com políticas sociais de estabilidade que garantem a ele o seu emprego, e políticas de renda com ganhos no processo de produção e de previdência social, como seguro desemprego, vale-transporte, dentre outras.

O Estado de Bem-Estar Social, ou Welfare State, foi uma resposta dos países do capitalismo central, no contexto de reconstrução da Europa pós-segunda Guerra Mundial, para tentar contornar a crise que se estendia desde os anos 30 do século XX, manifestada, esta última, tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação (NOZAKI, 2004, p. 77).

A crise do fordismo e do Estado de Bem-Estar se deu em virtude do financiamento do capital privado pelo setor público. Desta maneira, esta crise fez com que o Estado contivesse os investimentos na esfera pública, e a garantia para a classe trabalhadora também é abalada. Defende-se, com esta crise, a volta das leis naturais do mercado concernente com as políticas neoliberais que defendiam o Estado Mínimo, o fim da estabilidade no emprego e o corte das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais (FRIGOTTO, 2010).

De acordo com Anderson (1995), a crise de 1970 foi o terreno fértil para a implantação do neoliberalismo como sistema político internacional e caracteriza-se como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar e de ataque à classe trabalhadora. O austríaco Friedrich von Hayek foi quem teve o papel de líder do neoliberalismo. Afirmava que as raízes da crise da década de 70 estavam no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e do movimento operário que havia corroído a acumulação capitalista do Estado por exigências de aumento salariais e de gastos com políticas sociais (*op. cit.*). O seu livro intitulado “*O caminho da servidão*”, lançado em 1944, é um livro de combate aos socialistas e pregava a necessidade de guardar intactos os princípios da sociedade aberta. “Daí vem a sua

crítica do Estado-providência, tido como destruidor da liberdade dos cidadãos e da competição criadora, bases da prosperidade humana” (MORAES, 2001, p. 28).

Na Inglaterra, por exemplo, após a ascensão de Margareth Thatcher e sua implantação do projeto neoliberal, ocorreram mudanças profundas para o mundo do trabalho, desde a redução das empresas estatais que se deu por meio das privatizações, o que ocasionou a redução do capital produtivo estatal, retração do setor industrial, expansão do setor de serviços privados, a aprovação, pelo Parlamento Conservador, de um conjunto de medidas coibindo a ação dos sindicatos repercutindo na forma de ser e dos ideários da classe trabalhadora. Enfim, uma reconfiguração deste país à nova divisão internacional do trabalho. (ANTUNES, 2005).

Os inimigos centrais dos defensores do modelo neoliberal que se impunha, responsabilizados como culpados pela crise do capital foram, além do Estado intervencionista do modelo keynesiano, os supostos maiores inimigos favorecidos por este modelo, ou seja, os trabalhadores principalmente aqueles organizados nos sindicatos (NOZAKI, 2004, p. 85).

Para os teóricos do neoliberalismo, o gasto salarial e social do Estado impediram os lucros das empresas, portanto, a acumulação capitalista. Dessa maneira, propuseram, como saída à crise, um Estado mínimo em suas obrigações econômicas. Porém, em se tratando do campo político, sobretudo na elaboração das políticas educacionais, tem-se o Estado máximo, em que a educação torna-se um campo fecundo de manifestações neoliberais (NOZAKI, 2004). “O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 11).

A reestruturação produtiva foi o terreno concreto para a implantação das políticas neoliberais e a sua permanência foi favorável ao desenvolvimento do modelo de acumulação toyotismo ou a chamada acumulação flexível. Antunes (2005) caracteriza esse novo padrão de acumulação como produtivo organizacional tecnológico avançado, como produto da informação das forças produtivas. A introdução dos computadores no processo produtivo desenvolveu uma estrutura mais flexível, com o trabalho em equipe, o envolvimento participativo dos trabalhadores, embora essa participação não deixasse de ser manipulada e que preservava a alienação do trabalho. “De fato, trata-se de um processo de

organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho” (*op. cit.*, p. 53).

Harvey (2003, p. 140) descreve as características da acumulação flexível, ressaltando que é um confronto direto com a rigidez pregada pelo fordismo:

Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços” [...].

A resposta do capital a sua crise foi justamente a passagem do modelo de acumulação taylorismo/fordismo para o toyotismo. Entretanto, essa mudança de modelo de acumulação, de acordo com Nozaki (2004), é decorrente também da concorrência intercapitalista e das estratégias de conter as lutas sociais advindas do mundo do trabalho. O mundo do trabalho na Era da acumulação flexível, por sua vez, sofreu uma mudança drástica, na medida em que houve a intensificação da exploração da força de trabalho<sup>16</sup>, precarização do trabalho por meio de contratos temporários e a desregulamentação dos direitos dos trabalhadores.

As mudanças do conteúdo do trabalho, decorrentes da passagem do modelo taylorista/fordista para a acumulação flexível ou toyotismo, implicaram na formação humana numa requalificação do trabalhador, por isso que algumas disciplinas escolares foram mais valorizadas do que outras, pois estavam mais diretamente atreladas em desenvolver as competências necessárias na formação do novo tipo de homem. Com isso, a Educação Física sofreu um processo de reordenamento. Porém, não a impediu de compor o projeto dominante, ou seja, formação do trabalhador para a sociedade capitalista (*op. cit.*).

Ao mesmo tempo em que o campo da formação humana se reconfigura atualmente para formar um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e decisão; por outro lado, a Educação Física, como veio sendo gestada pelos modelos hegemônicos,

---

<sup>16</sup> A exploração da força de trabalho se dá através da mais-valia. Para Marx (2012) a mais-valia se refere ao trabalho do proletariado que não é pago por meio do salário ao final do mês e esse valor excedente é convertido em lucro para o capitalista. A mais-valia acontece de duas maneiras: a absoluta e a relativa. A primeira se caracteriza pelo aumento da produtividade mediante o aumento também da jornada de trabalho. A segunda se caracteriza pelo aumento da produtividade, porém sem o aumento da jornada de trabalho e o que garante essa proeza é o uso de tecnologias no processo produtivo.

foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos (NOZAKI, 2005, p. 21).

Se em outros contextos históricos a Educação Física estava preocupada em formar um corpo disciplinado e obediente, por meio da repetição de exercícios físicos visando à aptidão física, modelo que compõe a acumulação fordista/taylorista, percebe-se que a Educação Física, na Era da acumulação flexível, sob o ponto de vista imediato, acabou perdendo sua centralidade de compor o projeto dominante, pois não atendia diretamente as qualidades almejadas de polivalência, abstração e raciocínio lógico (*op. cit.*).

Contudo, a Educação Física ainda constitui o projeto de gerência da crise do capital, na medida em que se torna um artigo de luxo nas escolas particulares e sua elitização dá-se na forma da aptidão física por meio da prática dos esportes. Enquanto nas escolas públicas que, na sua maioria, atende aos filhos dos trabalhadores, acontece o esvaziamento pedagógico dessa componente curricular (*op. cit.*).

Sob o ponto de vista neoliberal, ou melhor, com o crescimento do setor de serviços e o sucateamento da escola pública, a Educação Física, como componente curricular, sofre uma desvalorização por não compor o projeto hegemônico, mas enquanto área do conhecimento que trata das práticas corporais, no meio não escolar, ela vem recebendo uma atenção especial por estar atrelada à perspectiva da promoção da saúde e da obtenção da qualidade de vida.

Percebemos que os campos emergentes das atividades físicas no meio não escolar são formas do capital gerenciar sua crise, pois o setor conservador/reacionário não está preocupado com a destruição das forças produtivas, com a falta de bens e produtos da classe que vive do trabalho, mas, principalmente, em garantir o seu mercado de trabalho. Conforme nos diz Taffarel (1997, p. 44):

Uma das tendências mais perversas do capitalismo senil é o da destruição das forças produtivas. Essa tendência vem sendo assegurada, por um lado, pela destruição do trabalho, manifestada nos altos índices de desemprego, e, por outra, pela possibilidade de absorção dos serviços e benefícios da ciência e tecnologia, o que exige poder aquisitivo.

Aparentemente, e só aparentemente, os campos de trabalho para o profissional de Educação Física e Esporte se expandem, enquanto amplos setores são excluídos do acesso às riquezas socialmente produzidas.

A política neoliberal reconfigura o campo de trabalho do professor de Educação Física da escola – lugar em que a classe trabalhadora travou uma luta

histórica contra o Estado e conseguiu, ao longo dos anos, garantir os direitos trabalhistas – para os campos da atividade física não escolar, espaços precarizados, no qual o professor assumiu características de um profissional liberal, de prestador de serviços.

Pode-se dizer que a mudança de enfoque do debate de educação física, do meio escolar para a prática corporal do meio não-escolar, não aconteceu de forma arbitrária, mas obedeceu às modificações demandadas pelo mundo do trabalho, contemplando os anseios do capital.

De outra forma, a faceta do aumento dos ramos das práticas corporais está coerentemente relacionada com a precarização do trabalho docente, já que esta reorientação parte do trabalho assalariado, não escolas, para o precário, no meio não-escolar, de bens e serviços (NOZAKI, 2004, p. 24).

Com isso, o surgimento das academias no Brasil e o culto ao corpo difundido pela mídia apontaram novos campos de atuação do professor de Educação Física, que antes se concentrava única e exclusivamente nas escolas.

Com a proliferação das academias em cada esquina, em função da moda do culto ao corpo difundida em rede nacional pela televisão e através da campanha Mexa-se, a atividade física agora passa a ser livre, leve e solta e o profissional responsável por criar um clima de música, suor e charme indispensável na manutenção do modismo (DANTAS, 1987, p. 36).

O setor conservador/reacionário vai tentar gerenciar a formação profissional para atender a esses campos emergentes por meio da criação dos cursos de Bacharelados. Mais tarde, na década de 1990, o CONFEF defenderá a reserva dos campos de atuação aos profissionais de Educação Física mediante a regulamentação da profissão.

Percebemos que o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a globalização da economia, na tentativa de gerenciar a crise do capital, implicaram na formação do trabalhador de novo tipo, homem com competência de raciocínio lógico e poder de abstração para atender às exigências do modelo de acumulação flexível e, nesse processo, a educação será um viés relevante.

### 3. CRISE DO CAPITAL E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo destina-se a analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física, sobretudo as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 que tratam, respectivamente, da organização curricular de cada IES para a formação de professores, para atuação na educação básica, em nível superior, licenciatura plena e a duração e carga horária desses cursos; a Resolução CNE/CES 07/2004 que trata da graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, ressaltando como os documentos legais tratam da dicotomia Licenciatura e Bacharelado. Apresentamos como as concepções de Licenciatura e Bacharelado defendidas pelo CONFEF se adéquam aos preceitos da sociedade capitalista. Em contrapartida à formação imposta pela lógica capitalista, discorro sobre a formação omnilateral e a Licenciatura de Caráter Ampliado em Educação Física.

#### 3.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Apresento a seguir como a Resolução CNE/CES 07/2004 trata a questão da Licenciatura e Bacharelado em seus escritos, ressaltando que esse documento tem sido palco de uma série de interpretações equivocadas por quem o lê.

Uma das primeiras interpretações confusas dessa Resolução diz respeito à afirmação de que ela é específica do graduado (bacharel) e a Resolução 01/2002 é pertinente ao licenciado. Porém, em seu Art. 1º, a Resolução 07/2004 diz instituir as Diretrizes Curriculares tanto para o graduado, quanto para o licenciado:

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

Portanto, a Resolução 07/2004 refere-se às duas habilitações, pois a matriz curricular para os dois cursos é única e indissociável, ou seja, o conhecimento técnico-científico é o mesmo para o graduado e para o licenciado. A diferença está que o licenciado em Educação Física, além de ser contemplado com a Resolução 07/2004, ainda atende a Resolução 01/2002.

Outro termo passível de várias interpretações é a palavra “graduação”. Na legislação educacional brasileira, graduação refere-se à Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo. A Resolução 07/2004 atende a duas habilitações (Licenciatura e Bacharelado) não havendo uma terceira opção (Tecnólogo<sup>17</sup>). Porém, em relação ao contexto histórico do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação Física e a disputa entre os setores, graduação refere-se ao Bacharelado, na medida em que representa o projeto hegemônico do setor reacionário/conservador, o qual busca adequar os trabalhadores à nova demanda do capital.

A Resolução 07/2004 define da seguinte forma o perfil profissional do graduado em Educação Física:

Art. 4º – O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (*op. cit.*).

Esse perfil profissional é tanto para o graduado (bacharel) quanto para o licenciado em Educação Física. Em seguida, os incisos 1º e 2º do Art. 4º distinguem o graduado do professor de educação básica, o que nos leva a pensar que a caracterização do perfil profissional do graduado exclui o licenciado.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir academicamente e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adição de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (*op. cit.*).

Podemos perceber, hegemonicamente, como o setor reacionário conseguiu fragmentar a formação em Educação Física com o chamado “consenso possível”, sendo impossível alcançá-lo uma vez que os setores aspiram por projetos históricos diferentes para a área. O que houve foi um consenso possível com uma ideologia dominante do tipo latente (THOMPSON, 1995).

---

<sup>17</sup> Um curso que se encontra em discussão no país e conta com o apoio de alguns ex- atletas como, por exemplo: Leonardo, Raí e Ana Moser. Verificar em: <<http://www.educacaofisica.com.br/index.php/gestao/128-cursos-e-eventos/21806-curso-tecnico-esportes-atividade-fisica-profissionais-de-educacao-fisica>>. Acesso em: 17 set. 2012.

O Parecer CNE/CES 058/2004, que subsidiou a elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação Física, traz em seu bojo que o objeto de estudo se dá a partir de vários termos ou expressões recorrentes da área. Nesse sentido, opta em não definir qual seria o objeto de estudo, tendo em vista que cada um desses termos representa uma matriz epistemológica, ou mesmo uma ideologia. Porém, na Resolução 07/2004, o que vemos é a Educação Física tendo como objeto de estudo “o movimento humano”, o que nos faz perceber, acompanhando o processo de elaboração das Diretrizes, que a conquista do setor reacionário foi também no campo ideológico:

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

Para Taffarel e Santos Júnior (2010), a opção do movimento humano como objeto de estudo para a área foi adotar uma concepção de Educação Física não crítica, já que esse objeto está subscrito na abordagem desenvolvimentista. Tal abordagem utiliza como objeto central o desenvolvimento de habilidades motoras, confinando à Educação Física um praticismo acrítico. Além disso, nesse parágrafo, percebemos o discurso hegemônico de um grupo que defende a criação do Bacharelado alegando a intervenção profissional no campo da saúde e qualidade de vida. É com esse discurso hegemônico que surgiu a necessidade da regulamentação da profissão, pois, para os apologéticos confefianos, a sociedade precisa ser atendida com qualidade, na prática das atividades físicas, por um profissional regulamentado.

As Diretrizes Curriculares deixam a critério de cada IES a responsabilidade de articular, por meio da organização curricular, o conhecimento de formação específica e ampliada do profissional que se almeja formar. Em dois momentos da Resolução 07/2004, percebemos a indicação de uma formação diferenciada para o graduado (bacharel) e para o licenciado, conforme as seguintes orientações:

§ 1º A formação ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:  
a) relação ser humano-sociedade;

- b) biológica do corpo humano;
  - c) produção do conhecimento científico e tecnológico.
- § 2º A formação específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:
- a) culturais do movimento humano;
  - b) técnico-instrumental;
  - c) didático-pedagógico.

E, no Art. 8º, define-se o conhecimento pertinente ao licenciado:

Para o curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnicoinstrumentais do movimento humano.

Essa divisão da formação, que advém desde a Resolução CFE 03/87, representa a própria incapacidade teórica de diferenciar as disciplinas específicas de cada curso. Por exemplo, o que diferencia o ensino do esporte numa escola (aula de Educação Física) e em outro lugar (um clube)? Quais os conhecimentos necessários para formar um bacharel e um licenciado? (SANTOS JÚNIOR, 2005). O campo de intervenção não pode ser o diferenciador da formação, mas sim as necessidades sociais. Nesse exemplo, percebemos que o objeto cultura corporal (esporte) não muda com o lugar (escola ou clube), o que vai mudar é a finalidade, é a objetivação do esporte. Portanto, a fragmentação em Licenciatura e Bacharelado por campo de intervenção (escolar e não escolar) não tem sustentação teórica, a não ser para os apologistas do CONFEF que tem a intenção de arrecadar mais lucros com esse mercado no confinamento de filiados.

“[...] o crescimento do número de registros nos quadros do sistema CONFEF/CREFs obedeceu, antes de tudo, a uma tática ostensiva de cobrança, coerção e cooptação junto aos trabalhadores docentes das várias manifestações das práticas corporais” (NOZAKI, 2004, p. 223).

A divisão da formação não passa de uma abstração, pois a realidade concreta nos revela que não é preciso conhecimentos e aprendizagens diferenciadas para a formação em Educação Física. “O bacharelado é sim um salto para trás na área da Educação Física, porque divide a categoria, cinda a formação de maneira abstrata e tenta aprisionar o debate no senso comum” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 39).

As competências e habilidades são outros elementos presentes nas DCNEF e já estavam desde o Parecer CNE/CES 058/2004, como, a seguir: “Art. 6º As competências de natureza político-social, éticomoral, técnico-profissional e científica

deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física” (BRASIL, 2004).

Desta maneira, as Diretrizes Curriculares, ao estabelecerem as competências balizadoras da formação em Educação Física, adotam as características do trabalhador flexível e polivalente, com capacidade de atender as imediatas exigências mercadológicas, características marcantes do neoliberalismo. O conhecimento da formação é no sentido do saber-fazer, este último de caráter prático e operacional.

Maués (2011), ao tratar da lógica das competências na formação de professores, diz que as questões são muitas para irmos na contramão daquilo que parece ser a “didaticamente correta”. Dentre os argumentos, cita Hirtt (2001 *apud* MAUÉS, 2011, p. 44) que faz a seguinte reflexão: “temos necessidades de trabalhadores competentes ou de cidadãos críticos?”. A escola preocupa-se, até demais, com o conhecimento, e as competências vêm em um viés ideológico de diminuir esse conhecimento, pois eles não são úteis ao mercado de trabalho. Com as competências, a escola forma os futuros trabalhadores para a sociedade do saber.

A Resolução CNE/CP 01/2002 trata da organização curricular de cada IES, para a formação de professores para atuação na educação básica, em nível superior, licenciatura plena. Nesse sentido, em seu Art. 11, Parágrafo Único, ressalta a quantidade da carga horária dedicada à dimensão pedagógica: “[...] nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total” (*op. cit.*).

A Resolução CNE/CP 02/2002, ao tratar da duração e carga horária das licenciaturas, estabelece que:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integração de, no mínimo, 2800 (dois mil e oitocentos) horas [...] (*op. cit.*).

Portanto, tendo a carga horária mínima de 2800h para os cursos de licenciaturas, a quinta parte do total da carga horária correspondente à dimensão pedagógica será de 560h.

A Resolução CNE/CES 07/2004, em seu Art. 10, ainda ressalta a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

“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”.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP 01/2002, que serve de base para que as universidades reformulem seus Projetos Pedagógicos, expõe que as 2800h para a formação de professores tenham articulação teoria-prática nas seguintes dimensões:

- 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.

No capítulo seguinte, apresento como os cursos de Licenciatura em Educação Física da UEPA e da UFPA tratam da formação em Licenciatura em seus PPP, ressaltando o perfil profissional do egresso, carga horária destinada à prática e a dimensão pedagógica.

### 3.2 O CONFEF E A CONCEPÇÃO DE LICENCIATURA E BACHARELADO: A ESTRUTURA AVANÇADA DO CAPITAL

O CONFEF, por meio da regulamentação da profissão e da criação do Bacharelado, representa os próprios interesses mercadológicos do capitalismo no interior da Educação Física, na medida em que é favorável à formação do trabalhador flexível e com perfil liberal para atuar no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a tentativa de regulamentar a profissão de Educação Física não é recente. Desde a década de 1940 já existia um movimento com tal propósito. Porém, Nozaki (2004) nos diz que o processo de regulamentação da profissão não se deu de forma linear como esclarece os seus defensores. O autor evidencia que não se trata da mesma defesa e nem tão pouco da mesma materialidade histórica<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Nozaki (*op. cit.*) faz uma incursão histórica e afirma que a alusão de regulamentar à profissão em Educação Física já na década de 40, em plena vigência do Estado Novo, era porque em comparação com as demais áreas do conhecimento humano, a Educação Física tinha uma formação diferenciada. Enquanto as outras tinham uma formação mais focada na formação do professor, a Educação Física era marcada pelo tecnicismo se afastando ainda mais das outras licenciaturas. Além disso, a defesa

Na década de 40, a defesa pela regulamentação se deu em virtude dos egressos de Educação Física avançarem na criação das associações estaduais de professores. A função dessas associações, segundo Farias Júnior (2001), ao analisar a Carta de Belo Horizonte, era porque os profissionais não estavam organizados pela luta de seus direitos e, portanto, procurava-se organizar politicamente a área, tendo em vista que, desde 1931, os professores e funcionários públicos estavam proibidos de se sindicalizar e, por isso, reuniam-se em torno das associações.

Desta maneira, as Associações de Professores de Educação Física (Apefs) são fortalecidas e aglutinadas em torno da Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF). A FBAPEF tinha a incumbência de lutar por uma formação em Educação Física com o *status* de uma profissão de nível diferenciado (SARTORI, 1997, *apud* NOZAKI, 2004), pois a própria Educação Física se iniciava como um curso acadêmico em nível superior.

Outro momento de aclamação pela regulamentação se faz na década de 70, não mais reivindicando uma formação diferenciada em nível superior, mas a partir da fetichização do corpo, através das atividades físicas com o surgimento das academias no Brasil, a iniciativa de regulamentar a profissão se dava contra os leigos, como se pode observar nos dizeres de Dantas (1987, p. 38):

[...] ao constatar a perigosa infiltração dos leigos, nas Academias de Ginástica, num mercado de trabalho já por si restrito, o professor de Educação Física sente-se forçado pelas circunstâncias a sair de seu isolamento e de sua individualizada luta pela sobrevivência.

Na década de 1980, com o fim da crise do capital e a existência de um movimento internacional de reestruturação produtiva, o neoliberalismo encontra um terreno fértil para sua configuração como política de ajustes estruturais. No Brasil, não se avança no sentido da internacionalização da economia. Contraditoriamente, o país está saindo da ditadura militar, e tem-se o início do processo de abertura política e, conseqüentemente, a Educação Física sofre tal influência de redemocratização, a qual é caracterizada pela sua crise de identidade.

Contrariamente ao processo de redemocratização da Educação Física, o grupo reacionário/privatista tenta retroceder ao momento de ebulição da década de

---

da criação de Conselho ou Ordem Profissional dizia respeito à autonomia do processo de condução da formação em Ensino Superior, antes sob regência dos militares e depois dos médicos.

1980, com a retomada da aptidão física como objeto de estudo da Educação Física, mas não com essa designação e sim “qualidade de vida e saúde”. O setor reacionário/privatista, com o surgimento das academias de ginásticas no Brasil, desloca o campo de trabalho do meio escolar para o meio não escolar, inclusive tentando excluir o termo “professor” e acrescentar “profissional” de Educação Física, promovendo com isso a descaracterização da área ao tentar subtrair o trabalho pedagógico da identidade profissional.

A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. É justamente quando aparecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial (MARX, 2011, p. 25-26).

Assim como Marx (2011) salienta que a revolução de 1848 contou com várias frações de classes, dentre elas o proletariado, portanto, fez-se uma aliança revolucionária, justamente em um momento em que a liberdade e a igualdade eram almeçadas pelas classes espoliadas, tem-se o fundamento da volta ao antigo aparato estatal e à opressão das classes desprivilegiadas através do golpe de Estado de Luís Bonaparte. Da mesma forma, na Educação Física, quando o setor progressista/revolucionário consegue avançar epistemologicamente na área, inclusive com proposições que avançavam em relação à aptidão física, o grupo reacionário/conservador retoma a volta da aptidão física, vestindo o “manto” da qualidade de vida e saúde.

Porém, é na década de 80 que eclode com mais veemência o movimento pela regulamentação da área, que culminou com a apresentação do Projeto Lei n. 4.559/84, exposto à Câmara dos Deputados, que dispunha do reconhecimento jurídico desses profissionais, assim como da criação dos Conselhos Federal e Regionais. Após aprovação no Congresso Nacional, este projeto foi vetado pelo então presidente José Sarney (SOFISTE, 2007).

Acompanhando as mudanças estruturais de políticas educacionais neoliberais no Brasil na década de 90, ocorre novamente a aclamada em regulamentar a área que, segundo seus defensores, as atividades ligadas à Educação Física estão sendo ocupadas por leigos. Assim, faz-se necessário ocupar esses espaços antes que outros o façam. Isto é pertinente a partir do exposto por

Steinhilber (1996, p. 51): “hoje as atividades nestes segmentos são TERRA DE NINGUÉM, são ESPAÇO VAZIO. Sendo espaço vazio qualquer um pode ocupá-lo. Portanto, devemos nós ocupá-los antes que outros façam”. Esses espaços e atividades referem-se à proliferação das práticas corporais fora do ambiente escolar como a ginástica, o yoga, as artes marciais, capoeira, enfim, as atividades físicas de um modo geral.

Em períodos de crises do capital e, conseqüentemente, sua crise estrutural, os defensores da regulamentação se preocuparam em preservar o mercado de trabalho para uma parte dos trabalhadores, assim denominados por eles, de profissionais da Educação Física, que ao invés de confrontar a sociedade capitalista, propõem a adaptação ao neoliberalismo.

[...] a defesa da regulamentação da profissão está intimamente ligada à ética neoliberal, ou seja, a do individualismo, dando por vencedora a tese da exclusão. A defesa da regulamentação da profissão de educação física esteve todo tempo apoiada em pressupostos corporativistas profissionais que atacam outros trabalhadores, ao invés de investir contra os detentores do capital, neste caso, os grandes proprietários do mundo das atividades físicas (NOZAKI, 2004, p. 172).

Em 1º de setembro de 1998, por meio da Lei n. 9.696/98, foi instituído o CONFEF, que é o principal órgão interessado na divisão da Educação Física em Licenciatura e Bacharelado. O interesse maior deste grupo é pela formação em Bacharelado, pois é esta titulação que atuará nas áreas não escolares, com as práticas corporais sob sua gerência. Neste sentido, há um reordenamento do mundo do trabalho do professor da escola pública, no qual ele é um assalariado com as garantias trabalhistas conquistadas por meio da luta de classes, para o mercado das atividades físicas, em que assume a característica de prestador de serviços (venda da sua força de trabalho) e compartilha a maneira como o capital vem organizando a vida.

O movimento da regulamentação contou com o fetiche da atividade física voltada para o bem-estar da saúde, na promoção da melhor qualidade de vida da população e pela grande expansão do mercado do *fitness*, o que fez com que o Brasil, em 2012, alcançasse o segundo lugar no número de academias (18.763), ficando atrás apenas dos Estados Unidos (28.890)<sup>19</sup>. Assim, os confefianos estiveram atentos a um novo mercado de trabalho, em que o trabalhador formado

---

<sup>19</sup> Ver em: < <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2012/09/brasil-ocupa-o-segundo-lugar-no-mundo-em-numero-de-academias.html>>. Acesso em: 20 set. 2012.

em Educação Física adquirirá o *status* de profissional liberal vendendo a sua força de trabalho. “O ponto de vista fenomênico cria noções como a da empregabilidade e do auto-emprego [...]” (NOZAKI, 2004, p. 168). Porém, o espaço não escolar se apresenta como um trabalho precário, no que se referem aos direitos trabalhistas, salários e condições de trabalho.

Nesse sentido, em seu estudo, Both (2011) percebe certa insegurança de quem é forçado a trabalhar nos espaços precarizados de, no dia seguinte, ter seu contrato rescindido e não ter sequer sua força de trabalho para sobreviver. O autor conclui que, em se tratando de uma análise superficial entre a Educação Física e o trabalho não escolar, parece haver uma boa regulamentação, porém, em uma análise mais aprofundada, buscando não se ludibriar com a aparência do fenômeno e nem tão pouco com as múltiplas determinações que envolvem tal espaço, percebe o predomínio do trabalho informal, precário e com poucos direitos ao trabalhador.

[...] de que vale uma delimitação de um campo de alta rotatividade, marcada pela precarização das relações trabalhistas se terá que se ocupar de várias atividades, sem a garantia de que amanhã terá todos seus empregos garantidos, uma vez que tal mercado possui um enorme exército de reserva? (NOZAKI, 2004, p. 167).

Assim, regulamenta-se a profissão de Educação Física, mas não o trabalho, pois não há uma proteção ao trabalho, como percebemos nos estudos de Nozaki (2004), Coimbra (2009) e Dias (2011).

O que Both (2011) nos demonstra em seus estudos, ao entrevistar professores que trabalham no espaço não escolar, é que poucos trabalham com carteira assinada e, para sobreviverem com um pouco mais de dinheiro no final do mês, é necessário terem mais de um emprego. Isto expressa também os baixos salários pagos a estes professores.

Neste contexto, o processo da regulamentação da profissão, que determinou a Lei 9696/98, traduziu-se em uma saída corporativista da educação física para o enfrentamento da crise do capital e do trabalho abstrato, atuando em sua dimensão meramente fenomênica e arraigando ainda mais o processo de reordenamento do seu trabalho e de outras áreas, chegando a atingir também o campo da formação profissional (NOZAKI, 2004, p. 163).

Em se tratando da formação profissional, o CONFEF expressa o interesse do setor reacionário/privatista ao coadunar com a fragmentação da área em duas habilitações, supostamente com áreas de atuação diferentes, com saberes específicos, principalmente voltados à área da promoção da saúde e qualidade de vida, como podemos observar nas palavras do vice-presidente do CONFEF:

[...] um novo fato veio ampliar as possibilidades da busca de formação de profissionais mais identificados com as necessidades que vinham se estabelecendo na sociedade, principalmente no que se refere à imensa procura da população por atividades físicas que lhes proporcione melhores condições de vivência com os demais componentes da comunidade e com as condições existentes na natureza (TOJAL, 2005, p. 38).

Desde a promulgação das Diretrizes, em sua revista<sup>20</sup>, este conselho tem publicado resoluções<sup>21</sup> e, por meio dos escritos de seus conselheiros, a concepção de Licenciatura e Bacharelado que defende, assim como suas respectivas áreas de intervenção e denomina-os de: “[...] Bacharéis – Profissionais de Educação Física, ou os Licenciados – Profissional para atuar como professor da Educação Básica, Licenciatura Plena em Educação Física” (TOJAL, 2004, p. 16).

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

Chamo atenção para o termo **graduação** em Educação Física, o qual está presente na Resolução CNE/CES 07/2004 e tem gerado diversos conflitos na área. De forma legalista, graduação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, compreende a Licenciatura, o Bacharelado e os Cursos Superiores de Graduação Tecnológica. Sendo assim, graduação se refere tanto à Licenciatura quanto ao Bacharelado. Como podemos perceber no pronunciamento do Conselheiro Paulo Barone, ligado ao CES/CNE: “curso de graduação em Educação Física podem ser cursos de Licenciatura e Bacharelado e as Diretrizes Curriculares atendem as duas possibilidades, embora muita gente conteste impropriamente a esta informação” (informação verbal)<sup>22</sup>.

Porém, historicamente, no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, graduação equivale ao Bacharelado, pois o setor reacionário/privatista, por meio da Resolução CNE/CES 07/2004, consegue a hegemonia da área ao legitimar a formação por meios dos campos de trabalho, adequando o trabalhador às

<sup>20</sup> Revista E.F, n. 15, ano V, março de 2005. Verificar em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3571>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

<sup>21</sup> Resolução 046/2002.

<sup>22</sup> Palestra intitulada “Reestruturação Curricular: formação e atuação profissional em Educação Física” que ocorreu no dia 15 de julho de 2009 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ocasião em que esta IES passava pelo processo de reestruturação curricular no seu Curso de Educação Física.

novas demandas do capital. Portanto, o CONFEF tenta driblar a questão legalista, afirmando que o termo graduação não é do seu agrado.

Dessa forma, oficialmente, uma das possibilidades de saída dos cursos superiores em Educação Física, especificamente o que é tratado na Resolução CNE 7/2004, é a graduação ou bacharelado em Educação Física, como ocorre em praticamente todas as outras áreas de formação acadêmica. Não se desconhece que o uso do termo “graduação” em substituição ao termo “bacharelado” tem gerado inúmeras confusões no meio universitário e suscitado apreensão entre os futuros profissionais. Ao optar pelo uso da terminologia graduação, o CNE seguiu encaminhamento contrário ao do CONFEF e de outros formadores de opinião, envolvidos na discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física (STEINHILBER, 2006, p. 19).

Porém, a preocupação maior do setor é com a direção política e ideológica da área, pois é por meio da hegemonia que seu projeto histórico se faz presente nas Diretrizes que permeiam os cursos de Educação Física de todo Brasil. A criação do Bacharelado e da regulamentação da profissão é a expressão fidedigna do capitalismo na nossa área.

O CONFEF determina como é a atuação específica do Licenciado na educação básica. Porém, de acordo com o Dossiê<sup>23</sup> do MNCR, intitulado “*Formação de professores e atuação profissional*”, que reuniu uma série de documentos, pareceres e ofícios, esclarece-se que todos os cursos de licenciaturas são de caráter pleno, podendo o licenciado atuar tanto nas escolas como fora delas. Como podemos notar, o bacharel é que tem seu campo de atuação profissional reduzido ao espaço não escolar, pois este não possui em sua habilitação os conhecimentos didático-pedagógicos necessários à intervenção escolar.

De fato, é o que tem acontecido com a maioria dos trabalhadores formados em Educação Física, principalmente com os licenciados, pois segundo o CONFEF, este tem como campo de trabalho a educação básica. No entanto, refletindo sobre o real e indo além das falsas palavras confefianas, percebemos que a coerção a estes trabalhadores é uma estratégia de obter ainda mais lucros ao tentar gerenciar um campo de atuação que não compete a sua fiscalização. Além disso, o licenciado atende aos preceitos na Resolução CNE/CES 07/2004, portanto, está apto a atuar nos espaços não formais, ainda é regido em sua formação pelas Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002, o que lhe permite atuar também no espaço escolar.

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://mncref.blogspot.com.br/2012/07/dossie-formacao-de-professores-e.html>>. Acesso em: 23 mai. 2012.

Em se tratando da formação superior em Educação Física, até porque a regulamentação da profissão surge com esse argumento de proteger a sociedade contra os perigos dos “leigos” – aqueles que exercem atividades próprias dos profissionais de Educação Física, o CONFEF amplia sua área de atuação para além dos trabalhadores de Educação Física. A Lei 9696/98, no seu Art. 2º, o qual versa sobre quem são os profissionais que serão inscritos no quadro do Conselho, no § 3º adverte “os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física” (BRASIL, 1998).

Ou seja, após a efetivação desta lei, quem pretende trabalhar nos dias atuais “com atividades próprias dos profissionais de Educação Física” sem ter concluído a graduação em Educação Física, ou mesmo possuir a graduação em outra área de conhecimento, não poderia. Porém, para abranger a sua área de colonização, o CONFEF cria seus próprios cursos, objetivando qualificar os ditos “leigos”, que passam a ser chamados de provisionados. O que antes representava perigo à sociedade, agora tem solução. É neste contexto que o CONFEF coagiu vários trabalhadores das várias práticas corporais a se registrarem e a participarem de seus cursos, sob pena de perderem seus empregos.

O CONFEF extrapola a Lei 9696/98, pois esta exigia apenas comprovação do exercício de atividades próprias de Educação Física. Porém, para qualificar os não graduados, este Conselho criou as resoluções 013/99 e 045/02 com uma dupla função: na cooptação dos não graduados a terem suas carteiras do Conselho e no controle da qualificação deste trabalhador para continuar atuando na atividade que já desenvolvia (NOZAKI, 2004).

Nozaki (2004) ressalta que o projeto colonizador deste Conselho Profissional, como órgão avançado da superestrutura do capital, ao ingerir sua área de atuação aos trabalhadores das práticas corporais, só foi possível através da Lei 9696/98:

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do esporte (BRASIL, 1998).

Então, por meio dessa lei, como delimitar a área de atuação profissional? O que entender por “áreas de atividades físicas e do esporte”? “Uma vez que a lei não delimita qual é a compreensão exata dos termos áreas de atividades físicas e do esporte, o CONFEF foi gradualmente complementando, por meio de normatizações internas, o seu entendimento do que viria a ser tais campos de trabalho” (NOZAKI, 2004, p. 219).

Assim, o CONFEF define, na Resolução 046/02, o que seriam essas “atividades físicas e do esporte”:

Art. 1º O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo.

Posto isto, ao definir o que seja atividade física, o CONFEF torna-se corporativista ao reservar um mercado, em que também atuam outros trabalhadores, com tais práticas corporais que possuem princípios filosóficos e surgimento muito antes da Educação Física se configurar como uma área de conhecimento. O CONFEF, ao propor a fragmentação da área em Licenciatura e Bacharelado, coaduna com um projeto de formação humana emanada pelas atuais Diretrizes Curriculares, adequando o trabalhador a uma nova ordem mundial.

### 3.3 A FORMAÇÃO OMNILATERAL

A luta de classes é a força motriz da história de todas as formas societárias, e na sociedade capitalista não é diferente. A classe, para perpetuar-se no poder e com isto adquirir privilégios e viver a custa do trabalho alheio, utiliza-se de vários mecanismos de dominação, cuja função é de escamotear as contradições existentes na imediatividade das coisas. Nessa disputa de classe, a educação pode contribuir

tanto para manter o *status quo*, ao qual nos encontramos, como pode superá-lo, levando-nos para outro modo de produção.

A educação pode formar indivíduos para determinado projeto histórico<sup>24</sup>, o qual norteia certa concepção de homem e de mulher que se almeja. É por meio deste entendimento que Frigotto (2010) considera a educação como um campo de disputa hegemônica. “Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais precisamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (*op. cit.*, p. 27). De comum acordo com este pensamento, Pistrak (2000) sinaliza que a escola sob a gerência da classe dominante sempre foi uma arma, pois, apesar de ser minoria frente à massa de trabalhadores, encobria o caráter de classe presente no interior da escola, evitando a destruição da sua própria dominação.

Para os que detêm os meios da produção social, os quais Marx denominou de burgueses, a intenção com a educação desferida aos desprovidos dos meios de produção, os proletariados, é de instrução na perspectiva de qualificar a mão de obra do trabalhador, pois de acordo com Tonet (2007, p. 12), “[...] nesta forma de sociabilidade, o indivíduo, vale enquanto força-de-trabalho e não enquanto ser humano integral”. Os burgueses subordinam a educação para que esta atenda aos preceitos do capital<sup>25</sup>, enquanto que, para o proletariado que vende a sua força de trabalho por um preço que não condiz com o verdadeiro valor do seu trabalho, a educação precisa lhe possibilitar o patrimônio do gênero humano, permitir o acesso a bens materiais e espirituais para a sua realização plena.

O projeto de formação reivindicado pela classe trabalhadora, ao invés de explorar como fez e vem fazendo até então a classe dominante que ascendeu como classe hegemônica por meio da revolução, possui interesses que efetivarão não somente a ela como classe, mas a própria humanidade ao estabelecer a extinção da degradação humana pela alienação, superando o caráter classista ao libertar a sociedade da divisão de classe (MOREIRA NETO; LIMA; TONET, 2009). Portanto, para se viver em outro mundo se não o da miséria, do desemprego, da violência, da

---

<sup>24</sup> Luiz Carlos de Freitas (1987) define projeto histórico com sendo a delimitação do tipo de sociedade que se almeja criar, tendo em vista que todos os discursos de grupos sociais são de transformação da sociedade, e as formas de luta para esta efetivação a partir das condições concretas.

<sup>25</sup> Marx (2012) coloca que nem todo dinheiro transforma-se em capital, pois como bem sabemos o dinheiro é bem anterior ao modo de produção capitalista. Desta forma, o dinheiro como capital advém da exploração de quem está “livre” no mercado de mercadorias para vender a sua força de trabalho e gerar valor excedente (mais-valia). A mais-valia diz respeito ao valor não pago ao proletariado pelo seu trabalho e esse valor excedente é subtraído pelo capitalista.

exploração, é preciso que tencionemos a sociedade atual para sua passagem à sociedade socialista. Neste sentido, é imprescindível pensar em uma educação integral, plena, numa dimensão ampla, com a qual ao adquirir conhecimento o homem e a mulher sejam capazes de serem críticos, reconhecendo-lhes na sociedade como seres construtores das suas próprias histórias e, portanto, conscientes e interventores no decurso do real.

Desta maneira, advoga-se por uma educação omnilateral. A omnilateralidade contrapõe-se à unilateralidade que se assenta na alienação da humanidade. Na unilateralidade, a relação estabelecida entre capitalista e proletariado é de alienação, na medida em que há privilégios de habilidades, pois a lógica é a supremacia do pensamento, das funções psíquicas sobre as atividades práticas, corporais, o último subjulgado ao primeiro. No geral, o capitalista pensa e mobiliza saberes e o trabalhador executa tarefas pensadas e organizadas por outros. Numa visão fenomênica, entende-se que o único alienado da relação é o trabalhador, mas ultrapassando a visão imediatista do real e compreendendo sua essência, o burguês também é alienado, na medida em que ambos não conseguem mobilizar saberes em múltiplas dimensões.

Em primeiro lugar, deve-se observar que tudo o que se manifesta no operário como atividade de expropriação, de alienação, se manifesta no não-trabalhador como estado de apropriação, de alienação, e a imoralidade, a monstruosidade, o hilotismo, são, conjuntamente, dos operários e dos capitalistas, e se um poder desumano domina o operário, isto também vale para o capitalista (MANACORDA, 1991, p. 70).

Tendo em vista uma formação que se contrapõe a essa lógica da especialização do saber em trabalho intelectual e trabalho manual, fruto da divisão social do trabalho e conseqüentemente da divisão em classes, advoga-se por uma educação omnilateral, que se define pela:

[...] formação completa do homem, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa e a sua correspondente divisão do trabalho, com as relações que têm como fundamento a posse do valor-de-troca, com o antagonismo de classes, com a alienação, enfim (SOUSA JÚNIOR, 1999, 2011, p. 107).

Ao passo que Marx (2007) afirma que na sociedade comunista não haverá divisão social entre trabalho intelectual e manual, ou seja, não haverá uma atividade exclusiva. Porém, poderemos nos especializar na modalidade que nos agradar.

[...] na sociedade comunista, em que cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo que lhe agradar, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã,

pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica após as refeições, a meu bel-prazer, sem nunca me tornar caçador, pescador ou crítico (*op. cit.*, p. 28-29).

No campo da Educação Física, a formação em Licenciatura ampliada seria equivalente à formação omnilateral, na medida em que o egresso não estaria limitado a um saber especializado fruto da divisão social do trabalho, nem tão pouco à intervenção em campos de trabalho escolares ou não escolares, mas a saberes amplos capazes de elevar-lhe a compreensão das múltiplas determinações do real e posterior intervenção nos vários campos de atuação. É o que Faria Júnior (1987) já vinha denunciando desde 1987, quando propõe uma formação generalista para a Educação Física.

Concordo com Nozaki (2005), quando o autor baliza o campo da formação em Educação Física enveredando para uma educação politécnica<sup>26</sup>, tendo em vista que a dupla habilitação, possível a partir da Resolução 07/2004, não resolverá os impasses da área e, muito menos, o modelo vigente da Licenciatura não formará um novo tipo de homem preparado para agir e intervir nas contradições do mundo do trabalho, perspectivando a superação do capitalismo (*op. cit.*).

O ensino politécnico, na visão marxista, pretendia oferecer ao trabalhador industrial o fundamento teórico e prático dos diversos processos de trabalho. Esse domínio maior sobre o processo de trabalho seria responsável em eliminar a alienação da atividade do trabalho, tendo em vista que, para Marx, o trabalho na perspectiva do capitalismo tem um caráter de alienação na medida em que nega o trabalho enquanto manifestação do ser humano (SOUSA JÚNIOR, 1999). Nesse sentido, o ensino politécnico seria uma das formas do trabalhador superar a desqualificação do sistema capitalista, fruto do trabalho exclusivamente físico, execução de tarefas pensadas por outros, e ao mesmo tempo, direcionar para a perspectiva de recomposição entre trabalho manual e intelectual.

Portanto, a união entre a educação e a produção do trabalhador apontava para um projeto socialista, porém, dentro dos limites ainda da sociedade capitalista. Desta maneira, Marx dispõe que o ensino socialista compreenderia três momentos:

---

<sup>26</sup> Resalto dois entendimentos providos por educação politécnica. O primeiro deles subjaz a burguesia que entende esse tipo de educação como forma de preparar mão de obra para o processo produtivo, pois tendo em vista a passagem da manufatura para a grande indústria é necessário que os operários saibam desempenhar várias funções para atenderem a expansão do capital. O segundo é o proposto por Marx ao qual dizia que a educação politécnica compreende três aspectos: intelectual, educação física e educação tecnológica. Somente através destes três aspectos seria possível obter uma educação integral. O uso da expressão neste estudo é a usado por Marx.

ensino intelectual, educação física por meio das práticas corporais e ensino tecnológico ligado a todo o processo produtivo. É por meio do politécnico que o trabalhador se elevaria acima das demais classes sociais, na medida em que seria um homem capaz de obter uma educação integral (MANACORDA, 1991). Gramsci diz que o trabalho industrial, na perspectiva da politecnicidade, é diferente do trabalho no modo de produção burguês. Portanto, a politecnicidade é a própria base universal educativa do homem moderno e socialista (NOSELLA, 1989).

Politecnicidade e onilateralidade são dois conceitos distintos, que se excluem mutuamente, mas que, na proposta de Marx, se complementam. Enquanto a politecnicidade diz respeito a um tipo de formação do indivíduo trabalhador no âmbito da produção capitalista, a onilateralidade se refere à formação do homem mesmo, ou seja, do homem que se libertou das determinações da sociedade burguesa, a qual nega sua generalidade (SOUSA JÚNIOR, 1999, p. 102).

A superação da fragmentação da Educação Física em Licenciatura e Bacharelado estaria associada ao que Gramsci definiu como escola unitária, a qual estabelece um conjunto de conhecimentos voltados para o trabalho, em que não se reduz a fórmulas e técnicas, mas a capacidade de analisar, interpretar, resolver situações novas, ou seja, o trabalho como um processo educativo. A escola unitária não estabelece um conhecimento específico limitado para atuar em uma única função, ao contrário, amplia a capacidade cultural do trabalhador (FRIGOTTO, 2010). “É contrária, neste sentido, à especialização precoce de caráter pragmatista. Ainda, defende uma formação cultural diversa da simples erudição, mas de caráter crítico, político e coletivo” (NOZAKI, 2005, p. 381).

Nesse sentido, para Gramsci era necessário a unificação do mundo do trabalho com o mundo da cultura (NOSELLA, 1989). A escola unitária para Gramsci

[...] deverá ser uma escola única inicial de cultura geral, humanística, caracterizada por uma justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente e que se apresenta, ao mesmo tempo, como escola de cultura e de trabalho, ou seja, de ciência que se fez produtiva e de prática que se fez complexa (KUENZER, 1997, p. 126).

Nesta perspectiva de junção entre trabalho e cultura, o trabalhador teria a capacidade de desenvolver múltiplas dimensões, a qual articularia o trabalho produtivo com a capacidade de pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige (*op. cit.*). A escola unitária vem no sentido contrário à estrutura educacional que se funda pela divisão social do trabalho, dualidade esta posta pela escola dos que dirigem –

classe dominante – e a escola para os que são dirigidos – classe dominada (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

Tendo em vista a formação integral almejada pelo setor progressista e revolucionário da Educação Física, que se materializa na formação em Licenciatura ampliada, a escola unitária será estabelecida como estrutura na medida em que não admitirá a separação entre a cultura do trabalho e a cultura da escola, da qual o novo dirigente será o homem com compromisso técnico e compromisso político (KUENZER, 1997).

Para tanto, torna-se indispensável uma sólida formação cultural inicial, através de uma escola única, elementar e média, que proporcione à criança e ao jovem um desenvolvimento amplo e harmonioso que lhe permita ao mesmo tempo trabalhar intelectual e tecnicamente. Após este tipo de escola única, que propiciará experiências vocacionais diversas, é que se passará a escolas especializadas (*op. cit.*, 126).

O setor revolucionário da Educação Física defende que a formação inicial seja ampla e não por especialidade de saber, como determina a Resolução 07/2004, o que dificulta a compreensão do todo. A partir de uma base sólida e plena é possível a especialização do saber através de cursos de pós-graduação.

Ainda remetendo-nos ao projeto integral, a politecnia é definida como conteúdo na medida em que propicia o resgate da relação entre conhecimentos, negando a divisão de disciplinas gerais e específicas. O que seria a extinção da Resolução 07/2004, a qual possibilita a dupla formação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), em que a formação é específica e se dá por meio dos campos de atuação: área escolar ou não escolar.

Já não se sustentam propostas pedagógicas voltadas para uma especialização estreita; pelo contrário, o que exige o homem moderno é uma formação que lhe permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito político e produtivo, que, potencialmente dirigente, deve ter consciência dos seus direitos e deveres para transformar a sociedade civil e conhecimento científico para dominar a natureza (GRAMSCI, 1968, *apud* KUENZER, 1997, p. 138).

E, por fim, a escola unitária de ensino politécnico, ao adotar o trabalho como princípio educativo, coloca a dialética como método, articulando a teoria às atividades produtivas, propiciando ao aluno o domínio do processo de construção do conhecimento (*op. cit.*). Dessa forma, para os cursos de formação de professores de Educação Física, a matriz científica é a ontologia e a história. Ter a história como matriz científica é ter a defesa de um projeto histórico em que o trabalho não esteja

subsumido ao capital, o homem às ilusões e a humanidade ao idealismo (TAFFAREL, 2007).

### 3.4 A FORMAÇÃO EM LICENCIATURA AMPLIADA

A Licenciatura de caráter ampliado não está atrelada ao modo que o capital organiza a vida, nem tão pouco ao fetichismo do mercado de trabalho. Mas, corrobora com uma educação omnilateral e coloca-se como uma resistência ao atual modo de produção, preocupa-se com o processo de desenvolvimento psíquico humano em suas múltiplas dimensões, capaz de extrair o máximo de conhecimento possível do real.

A Licenciatura ampliado é o projeto histórico socialista defendido pelo setor progressista/revolucionário da Educação Física, tendo em vista que a “[...] incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Esta formação ampara-se para além do capital.

Assim, Taffarel e Santos Júnior (2005, p. 128) definem Licenciatura Plena de Caráter Ampliado:

[...] licenciatura ampliado, entende-se aqui como licenciado aquele que está apto a agir em diferentes campos de trabalho – educação, lazer, saúde, competição de alto rendimento, espetáculos e outros – mediado pelo objeto cultura corporal e esportiva.

Esse modelo de formação já vinha sendo discutido desde a década de 1980, na obra de Faria Júnior (1987), o qual defendia um professor licenciado generalista. Conclui-se nesta formação que a identidade profissional do professor de Educação Física é a docência entendida como trabalho pedagógico. Nesse sentido, onde quer que o licenciado atue, seja no campo escolar ou fora deste, ele deve buscar uma prática social pautada em uma concepção de sujeito e sociedade baseada em uma lógica socialista, em que a docência é balizadora de sua prática.

Para Freitas (1995), o trabalho na escola burguesa é um trabalho desvinculado da prática social mais ampla, ou seja, a organização do trabalho pedagógico da escola é desvinculada da prática. Dessa forma, o trabalho como princípio educativo é o ponto central para pensarmos como os Projetos Políticos Pedagógicos do CEDF/UEPA e da FEF/UFGA caracterizam a identidade do professor de Educação Física. Para o autor (*op. cit.*), na forma como as escolas

estão estruturadas na sociedade atual, o trabalho pedagógico é visto de duas maneiras: “a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola” (*op. cit.*, p. 94).

Porém, na proposta de formação que se contrapõe à lógica burguesa (a Licenciatura ampliada), o trabalho pedagógico é caracterizado pela intervenção pedagógica do professor de Educação Física, portanto deve fazer parte do conhecimento científico prescrito ao currículo de formação de professores, conforme explicita Taffarel e Santos Júnior (2010, p. 42):

A Educação Física caracteriza-se, histórica e essencialmente, pelo trabalho pedagógico, ou seja, pelo processo de intervenção pedagógica, ou seja, pelo processo de intervenção pedagógica. Portanto, a docência é a base de sua formação acadêmica e a ação, o princípio estruturante do conhecimento científico necessário ao currículo (*op. cit.*, p. 42).

Na proposta da Licenciatura de caráter ampliado, a Educação Física caracteriza-se por uma ação profissional multidisciplinar que tem como objeto de estudo a cultura corporal, cuja finalidade é permitir o conhecimento das práticas corporais acumuladas ao longo do desenvolvimento da humanidade, compreendido como direito inalienável de todos, parte do patrimônio histórico da humanidade. Portanto, não pode ser privado do processo de construção da individualidade humana (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

A Licenciatura ampliada adota a história como matriz científica a fim de responder ontologicamente como o homem se torna homem e aponta as proposições de Pistrak (2000) na organização do trato com o conhecimento, ao qual se baseia no método de sistema de complexos.

O sistema de complexos, de acordo com Pistrak (*op. cit.*), permite a compreensão da realidade através do método dialético, em que se estuda os fenômenos ou temas articulados entre si com nexos na realidade mais geral, procurando sua transformação por meio da intervenção prática.

Daí deriva a necessidade de organizar as disciplinas do programa em complexos, na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético. A partir desta compreensão, o sistema do complexo deixa de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um *sistema de organização do programa* justificado pelos objetivos da escola (*op. cit.*, p. 134).

Por complexo deve-se entender a concreticidade dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou ideias centrais determinantes. Para Pistrak (*op. cit.*), a seleção dos temas deve se dar no plano social. Portanto, o complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social devendo servir para compreensão da sociedade.

O estudo de Colavolpe (2005) é imprescindível para compreendermos que o sistema de complexos traz elementos concretos para superar a forma contraditória na qual se encontra os currículos das universidades brasileiras e na forma como se dá o trato com o conhecimento científico, como por exemplo, a falta das estruturas lógicas das disciplinas e a falta de saber aplicar o conhecimento adquirido na universidade no contexto do real.

Nesse sentido, faz-se necessário alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento científico, que possibilite compreender, por exemplo, não somente as modalidades esportivas vistas de formas isoladas e com todo o seu aparato técnico e tático, mas o fenômeno esporte em suas múltiplas dimensões: econômicas, pedagógicas, científicas e técnicas (COLAVOLPE; TAFFAREL, 2009).

É nessa lógica que Pistrak (2000) nos diz como estudar o tema do complexo:

Cada complexo pode ser analisado de duas formas: ou como assunto preciso, delimitado; ou como um *assunto principal*, encadeado por múltiplas relações a toda uma série de outros fenômenos não menos importantes; como um fenômeno típico, relacionado como outros fenômenos análogos; como um fenômeno que se enraíza na vida social, contribuindo para determiná-la (*op. cit.*, p. 137).

Assim, estudar o esporte requer, *a priori*, submetê-lo as suas múltiplas relações com outros fenômenos da vida social, a fim de compreendê-lo. Esse entendimento contraria o ensino dos esportes por modalidades esportivas isoladas sem relação com a sociedade. Nesse entendimento, Colavolpe (2005) conclui que o ensino das modalidades esportivas estratificadas nos currículos dos cursos das universidades possui relações concretas com as estruturas da sociedade capitalista.

A Licenciatura ampliada surgiu como proposta durante as discussões do processo de reformulação das Diretrizes Curriculares para a Educação Física entre o MEEF e o Grupo Lepel/Faced/UFBA, uma proposta clara para a formação de professores se contrapondo à lógica neoliberal e ao mercado de trabalho como

mediador da formação, conforme podemos perceber na minuta de Resolução da Licenciatura ampliada:

- Art. 5º – A estrutura curricular do Curso de Graduação: Licenciatura Plena de Caráter Ampliado em Educação Física deverá pautar-se em uma política global de formação, que eleve as funções psíquicas superiores, a capacidade do pensamento teórico e que observe os seguintes princípios:
- 1) trabalho pedagógico como base da identidade do professor, profissional de Educação Física;
  - 2) compromisso social da formação na perspectiva da omnilateralidade;
  - 3) sólida e consistente formação teórica, formação política;
  - 4) elevação da consciência de classe;
  - 5) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
  - 6) indissociabilidade teoria-prática;
  - 7) tratamento coletivo e interdisciplinar do conhecimento;
  - 8) ação investigativa crítica, solidária, coletiva, interdisciplinar na produção do conhecimento científico;
  - 9) articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento a partir de sistemas de complexos que assegurem a compreensão radical, de totalidade e de conjunto;
  - 10) avaliação permanente;
  - 11) formação continuada;
  - 12) respeito à autonomia institucional;
  - 13) gestão democrática;
  - 14) condições objetivas de trabalho;
  - 15) autodeterminação dos estudantes.

As propostas da formação em Licenciatura ampliada ainda são minorias em todo o Brasil. Marx (2011), em *“O 18 de brumário de Luís Bonaparte”*, analisa o golpe de Estado deferido na França pela burguesia e retrata a Era das revoluções burguesas, que teve como fundamento uma reforma do antigo aparato estatal, feudalista e a opressão das classes desprivilegiadas. Acreditamos que a Era da revolução burguesa possibilitou, como seu contrário, a Era da revolução da classe proletária. Desta maneira, assim como os reacionários/conservadores conseguiram a divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado desde a Resolução CFE 03/1987 e a regulamentação do profissional de Educação Física, o grupo progressista/revolucionário também pode vir a obter conquista no campo educacional, como já vem conseguindo com as discussões em torno da formação em Licenciatura ampliada por intermédio das universidades, como a UFSM, UFRGS, UFG, UEPA, UFBA, dentro outras.

Objetivando consolidar essa proposta nas universidades brasileiras, foi que aconteceu, em Goiânia-GO, nas dependências da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia, da Universidade do Estado de Goiás (ESEFFEGO/UEG), no período de 30 de novembro a 01 de dezembro de 2012, o I Fórum das Licenciaturas com formação ampliada. Em 2013, em virtude do CONBRACE, realizado em

Brasília-DF, as universidades presentes envolvidas com a Formação ampliada trocaram suas experiências e desafios, o que resultou em um encaminhamento de que o II Fórum seria realizado em Salvador-BA, nos dias 31 de outubro a 01 de novembro de 2013, evento a ser realizado juntamente com a reunião da ANFOPE (Região Nordeste).

#### 4. ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E DAS CONCEPÇÕES DE LICENCIATURA E BACHARELADO DOS PROFESSORES E ESTUDANTES

Nesse capítulo, apresentamos a análise do Projeto Político Pedagógico do CEDF/UEPA e da FEF/UFGA, ressaltando a maneira como os cursos tratam a habilitação em Licenciatura. Por fim, apresentamos as concepções de Licenciatura e Bacharelado presentes nos discursos de professores e estudantes dos dois cursos de Educação Física em questão.

##### 4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CEDF/UEPA

O CEDF/UEPA teve sua reestruturação curricular no ano de 2007 (substituiu a de 1999), que culminou com a proposta de formação de professores contida em seu atual PPP como política de orientação educacional. Em 2008, esse projeto entrou em vigor e encontra-se até os dias atuais.

O CEDF/UEPA, ao propor seu projeto de formação humana, parte do pressuposto de que a universidade goza de autonomia e flexibilidade para a construção de seu Projeto Pedagógico e Curricular de seus cursos e o diz baseado na LDB em seu Art. 12, a qual prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica”; e no Parecer CNE/CES 583/2001, que tem por objetivo orientar as Diretrizes Curriculares do curso de graduação:

“No exercício de sua autonomia, são asseguradas as universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:...II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes...” com parâmetros ou padrões – *standard* – curriculares que são referências curriculares detalhados e não obrigatórios (p. 02).

Dessa forma, o CEDF/UEPA faz a opção pela Licenciatura Plena em Educação Física, com um perfil de caráter ampliado:

[...] caráter ampliado em Educação Física com formação generalista, humanística, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, cuja intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – práticas corporais, esportivas e do lazer (UEPA, 2007, p. 34).

Percebemos que a opção pela Licenciatura Ampliada representa a hegemonia do setor progressista/revolucionário, pois assim como Gramsci (1978, 2006) definiu que o Bloco Histórico mantém uma relação orgânica e dialética entre os intelectuais da superestrutura e os da estrutura, portando, a hegemonia não se faz unidirecional, ou seja, não se faz apenas da classe dominante para a dominada, mas seu contrário também é verdadeiro.

Por caráter ampliado, o PPP se fundamenta em autores como Taffarel e Santos Júnior (2005), os quais defendem que não importa o campo de trabalho, seja este na escola ou num clube, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho. Portanto, o Projeto Pedagógico do CEDF/UEPA compreende que a formação inicial deve garantir aos graduandos uma sólida formação teórica e prática, de maneira interdisciplinar que garanta ao egresso compreender a sua intervenção profissional com o mundo do trabalho e, a partir dessa compreensão, é que se deve consolidar a especificidade do saber por campos de intervenção por meio da formação continuada.

A comissão de reestruturação curricular do CEDF/UEPA percebe a divisão da formação da área em Licenciatura e Bacharelado como interesse do capital em formar um exército de reserva para o mercado não escolar e que tem como consequência desqualificar o trabalhador na formação inicial, impossibilitando uma educação omnilateral que atenda aos preceitos de uma educação emancipatória humana.

[...] não tem sustentação a fragmentação da formação inicial em Educação Física, sem que se evidencie a desqualificação de uma formação em detrimento da outra. Os argumentos que são favoráveis a tal divisão, são sustentados a partir da compreensão limitada de mercado de trabalho, formal e não formal, ou ainda, a partir do trato com o conhecimento, sendo um considerado pesquisador e o outro professor. Desqualificando assim, a sua formação em sua matriz (UEPA, 2007, p. 25).

Desta forma, o PPP do CEDF/UEPA não é favorável à divisão em Licenciatura e Bacharelado, pois não percebe tal divisão na Educação Física como percebe em outras áreas como a Matemática, por exemplo, em que a figura do bacharel repousa no pesquisador, o qual verifica os experimentos da área, enquanto o licenciado trata esse conhecimento de forma didática na aprendizagem do aluno. Portanto, o documento supera a fragmentação da formação a partir do entendimento da docência ampliada, pois considera a docência como a essência da prática social da Educação Física, tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado, e defende “[...] a

perspectiva de um professor intelectual crítico e reflexivo, pautado em uma atitude científica perante o exercício de sua prática pedagógica, em que qualquer ambiente [...]” (UEPA, 2007, p. 2007, p. 25).

Ademais, em meio à conjuntura da década de 1980, sobretudo com a crise de identidade que a Educação Física passou e o surgimento de tendências e concepções de ensino, o documento toma partido de um grupo que define a Educação Física não como ciência, nem tão pouco como filosofia, mas como uma área multidisciplinar, a qual trata a Educação Física como uma prática pedagógica. Dessa forma, o PPP define que a identidade epistemológica da Educação Física é a docência.

[...] teremos uma intervenção com base na docência que se expressa no trabalho pedagógico, capaz de responder aos problemas encontrados na escola, na universidade, nas academias, nas escolinhas de esportes, nas diversas ações de lazer, enfim, nos diversos ambientes educacionais de intervenção do professor de Educação Física (UEPA, 2007, p. 38).

A docência, como identidade epistemológica da Educação Física, assumida pelo PPP do CEDF/UEPA, representa o discurso ideológico do setor revolucionário da área a partir das contribuições de Lukács e Lenin. Para Lukács a revolução só se concretizará caso o proletariado tenha uma ideologia para si, longe das ideologias burguesas que não representam seus reais interesses de classe e, Lenin analisando a situação política da Rússia, sentiu a necessidade de construir uma ideologia socialista, a única capaz de perpetuar o homem a viver no novo contexto histórico soviético.

O CEDF/UEPA, ao propor sua formação humana, se contrapõe à maneira como o capital vem organizando a vida. Por isso, aponta possibilidades superadoras através de uma reconceitualização curricular que perpassa a formação profissional. Nesse sentido, compreende que a formação direcionada unicamente para o mercado de trabalho aliena o homem, faz com que esse seja ainda mais explorado pelo sistema produtivo e, é nesse patamar, que a formação universalizada cede lugar para uma formação rápida, aligeirada e técnica na perspectiva de consumo imediato do conhecimento para atender às exigências mercadológicas.

Na contramão desta perspectiva, o CEDF/UEPA propõe como possibilidade superadora da simples mão de obra para o mercado, uma formação politécnica/onilateral:

[...] capaz de um desenvolvimento humano em várias dimensões, como a intelectual, para além de um conhecimento imediatamente operativo e

instrumental; o domínio da tecnologia, para a compreensão das bases científicas da produção; a formação moral, desenvolvendo o caráter, a honestidade, a disciplina, a solidariedade, a criticidade dentro de uma direção política, capaz de formar sujeitos com disponibilidade para a construção de uma nova sociedade (UEPA, 2007, p. 43-44).

A concepção de politecnicidade e onilateralidade adotada pelo PPP do CEDF/UEPA subjaz aos estudos de Sousa Júnior (1999). Para esse autor, a politecnicidade e onilateralidade são dois conceitos diferentes que se excluem, porém, na proposta de Marx, complementam-se. O ensino politécnico é caracterizado pela maneira pela qual os trabalhadores se aprimoram dos fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho, com o intuito de ir contra a alienação do trabalho abstrato, embora por si só não a supere. Nesse sentido, a própria formação politécnica é um tipo de formação nos âmbitos da sociedade do capital. A onilateralidade se refere a uma formação do homem que se libertou das amarras burguesas.

Quanto a carga horária total do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UEPA é de 3520h. De acordo com a Resolução CNE/CP 02/2002, a carga horária dos cursos de formação de professores, de graduação plena, será de no mínimo de 2800h. As resoluções sempre estabelecem o mínimo e deixam a cargo das universidades estabelecerem as cargas horárias dos seus cursos, assim, respeitando a autonomia universitária. A Resolução em questão, na garantia de obter a indissociabilidade entre teoria e prática, propõe 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular e 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, a serem implementados nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos.

Desta forma, o CEDF/UEPA, no sentido de se adequar a Resolução CNE/CP 02/2002, estrutura-se da seguinte forma:

Disciplinas acadêmico-científicas: 2.410h/a ou 2.008h  
Prática como componente curricular: 570h/a ou 475h  
Estágio curricular supervisionado: 480h/a ou 400h  
Atividades complementares: 240h/a ou 200h (UEPA, 2007, p. 17).

Nesse sentido, considerando a relevância da prática para o desenvolvimento profissional do graduando, através de sua reestruturação curricular, o CEDF/UEPA ultrapassa a carga horária da prática como componente curricular proposto no ordenamento legal.

## 4.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO FEF/UFPA

A criação da Faculdade de Educação Física ocorreu em 2006 e compõe o Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (FEF/ICED/UFPA) e denomina-se Graduação em nível Educação Física – Licenciatura.

A elaboração do seu PPP contou com um aparato de documentos que conduziram a sua elaboração, dentre eles ressalto: Resolução 01/2002/CNE/CP, Parecer 058/2004, LDB nº 9394/96 e Resolução 07/2004/CNE/CP.

A FEF/UFPA adota como perfil profissional para o egresso da área um “[...] caráter ampliado em Educação Física, possuidor de uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, alicerçadas sobre princípios éticos, políticos e pedagógicos, bem como sobre o rigor científico” (PPP FEF/UFPA, 2011, p. 7).

Percebemos que o perfil profissional adotado pela FEF/UFPA representa a conquista hegemônica do setor revolucionário, tendo em vista que esse setor defende a formação única, porém, isso não anula a disputa pela direção política e teórica da área. A contradição desse caráter ampliado diz respeito ao objeto de estudo adotado pelo PPP do Curso.

Amparada pela Resolução CNE/CP 01/2002, no seu Art. 6º, quanto às competências que cabe aos docentes na construção do projeto, a FEF/UFPA adota como referências balizadoras da formação do professor de Educação Física a cultura corporal, cultura do movimento e corporeidade. “A estrutura curricular que elaboramos assume pressupostos educativos que associam produções teóricas emergentes, como a Cultura Corporal, a Cultura do Movimento e a Corporeidade” (PPP FEF/UFPA, 2001, p. 12).

A justificativa teórica por essas três abordagens é que elas se contrapõem ao caráter utilitarista assumido historicamente pela Educação Física enquanto disciplina escolar. Essas abordagens, segundo o PPP do curso em questão, ao propor um modelo crítico-superador, rompe com a funcionalidade ideológica assumida por esta área. Neste sentido, a definição do objeto de estudo no projeto é: o movimento humano, a cultura lúdica e corporal.

A inferência que faço do ecletismo de abordagens é a disputa presente no interior da FEF/UFPA. Tendo em vista que o perfil profissional é de caráter ampliado, o PPP tentou atender não somente a um setor, mas a ambos. Mas, ao fazer isso,

trabalha com três abordagens bem diferentes, sobretudo na explicação de sua realidade enquanto fenômeno material social, possuindo projetos históricos diferentes.

Para a proposta crítico-superadora de autoria de Lino Castellani, Celi Taffarel, Valter Bracht, Micheli Escobar, Carmem Soares e Elizabeth Varjal, contida no livro *Metodologia do Ensino Superior*, de 1992, o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal. Muito de seus autores hoje já divergem do posicionamento assumido durante a publicação da obra, com exceção de Celi Taffarel e Micheli Escobar. A obra é conhecida como Coletivo de Autores (1992) e é denominada de “crítico-superadora”. A obra tem inspiração marxista, portanto, analisa a sociedade a partir das disputas entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses. De acordo com Darido (2001), essa abordagem levanta questões de interesse, poder e contestação. Assim, a pedagogia mais apropriada nessa linha de pensamento seria aquela que não versasse somente no como ensinar, mas em adquirir conhecimento ressaltando a contextualização dos fatos e o resgate histórico.

Para a proposta crítico-superadora, a Educação Física é uma prática pedagógica. Portanto, a docência é a identidade do professor que, no âmbito escolar, tematiza práticas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, acrobacia, expressão corporal relacionados aos principais problemas sociais e políticos do contexto do educandos. A essa área de conhecimento denomina-se de cultura corporal.

[...] a Educação Física encontra a sua relevância e justificativa no trato pedagógico com o conhecimento da cultura corporal. Indica ainda que em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica, o que implica a necessidade de considerar o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo (PPP FEF/UFPA, 2011, p. 12).

Ao tratar da emancipação humana, o Coletivo de Autores (*op. cit.*) se aproxima do pensamento de Mészáros (2008):

[...] procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema capitalista do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (*op. cit.*, p. 27).

Mas, é a partir de Tonet (2005) que a proposta crítico-superadora estabelece o conceito de emancipação humana:

E o que acontece, todos os dias, diante dos nossos olhos nos mostra que a produção da desigualdade social é uma tendência crescente e não

decrecente da reprodução do capital. O que significa que será cada vez mais forte a impossibilidade de criação de uma autêntica comunidade humana sob a regência do capital. No entanto, este ato originário precisa, para se tornar efetivo, de homens livres, iguais e proprietários. Não, porém, efetivamente livres, iguais e proprietários, mas apenas no aspecto formal. Ou seja, apenas na sua dimensão jurídico-política e nunca em sua dimensão social. Esta situação é a responsável pelo fato de a sociedade capitalista ser, necessariamente, dividida em uma dimensão privada e em uma dimensão pública. Sendo sempre a primeira a matriz da segunda. O resultado disto é que esta esfera - jurídico-política - não é indefinidamente aperfeiçoável, mas, pelo contrário, essencialmente limitada. Ser cidadão é ser participante desta dimensão pública. Ser cidadão, portanto, não é ser efetivamente, mas apenas formalmente, livre, igual e proprietário. Por mais direitos que o cidadão tenha e por mais que estes direitos sejam aperfeiçoados, a desigualdade de raiz jamais será eliminada. Há uma barreira intransponível no interior na ordem social capitalista. Consequentemente, a busca, hoje, pela construção de um mundo cidadão é uma impossibilidade absoluta. Em resumo: apesar dos aspectos positivos, para a emancipação humana, que marcam a cidadania, ele é, por sua natureza mais essencial, ao mesmo tempo expressão e condição de reprodução da desigualdade social e, por isso, da desumanização. Por isso mesmo, deve ser superada, não, porém em direção a uma forma autoritária de sociabilidade, mas em direção à efetiva liberdade humana. O que, de fato, deve ser buscado é a emancipação humana (*op. cit.*, s/p).

Nesse sentido, a caracterização dessa proposta é que ela compreende que a emancipação humana não se dará nas amarras do capital, “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Portanto, é preciso romper com a atual estrutura social. São nesses pilares marxistas que a proposta crítico-superadora se sustenta, advogando por uma pedagogia emergente que busque responder aos interesses da classe que vive do trabalho.

Outra proposta presente no PPP da FEF/UFPA é a crítico emancipatória. Essa proposta é de autoria de Elenor Kunz (2006) e está contida na obra intitulada *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Nessa obra, o autor busca ensinar, principalmente, os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, em que a Educação Física contribuirá com a reflexão crítica e emancipatória dos educandos.

Para Darido (2001, p. 13), a partir da leitura de Kunz:

[...] o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, desta forma, se basear numa concepção crítica, pois é pelo questionamento crítico que chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e desejos.

Para Kunz (*op. cit.*), a teoria crítico emancipatória precisa estar acompanhada na prática de uma didática comunicativa e de uma racionalidade, pois

esses dois elementos são importantes para que o aluno reconheça os determinantes sociais da dominação e da alienação. Toma como conceito de emancipação o “processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação” (*op. cit.*, p. 33). Portanto, para o autor a emancipação só é possível quando os agentes sociais reconhecem, pelo esclarecimento, a origem da dominação e alienação.

Tendo como base os estudos de Habermas (1981), Kunz afirma que é pela interação e pela linguagem

[...] que o conhecimento técnico, cultural e social do esporte é compreendido sem ser “imposto” de fora, e na sua “transformação didática” devem ser respeitados os conteúdos do “mundo vivido” dos participantes para que as condições de um entendimento racional, que se dá no nível comunicativo da intersubjetividade, possa se alcançado (*op. cit.*, p. 37-38).

Dessa maneira, o professor deverá promover o agir comunicativo entre os alunos para expressar entendimentos do mundo social, subjetivo e objetivo. Em situações concretas de ensino, o esporte é uma das manifestações culturais expressas pelo **movimento humano** como hegemonia universal, que cabe ao professor, por intermédio da proposta crítico emancipatória, a transformação didático pedagógica do esporte (TAFFAREL; MORSCHBACHER, 2013).

Kunz (1991), apoiado em Trebels, define seu conceito de movimento humano:

O movimento é visto, nesta análise, como uma das formas de entendimento e compreensão do Homem em relação ao seu contexto de relações, seu Mundo. Movimento é, assim, uma ação em que um sujeito, pelo seu ‘se-movimentar’, se introduz no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio (*op. cit.*, p. 163).

O autor, objetivando diferenciar uma concepção contrária às interpretações do movimento humano puramente empírico-analítica, baseada na Biomecânica, em que o movimento humano se resume ao deslocamento do corpo ou partes deste em um tempo e espaço determinado, utiliza a teoria antropológica de Tanboer (1979, 1985, 1989), baseada em Gordjin e Buttendijk, que desenvolve uma concepção dialógica de movimento humano. Segundo ela, o movimento humano deve ser interpretado como um diálogo entre o homem e mundo, uma vez que é pelo se-movimentar do homem que ele estabelece um diálogo com o mundo.

O se-movimentar, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito deste acontecimento, sempre na sua intencionalidade. E é através

desta intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-movimentar. Sentido/significado e Intencionalidade têm assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do Movimento (KUNZ, 1991, p. 174).

De acordo com Daólio (2004, p. 41), Kunz:

[...] afirma que a educação física deveria interessar-se pelo mundo fenomênico dos movimentos, mundo este em que os gestos possam ser compreendidos como naturais, em oposição ao mundo objetivo de movimentos artificiais e abstratos.

Nesse sentido, a proposta crítico emancipatória limita-se a analisar o movimento humano a partir da fenomenologia<sup>27</sup>, o que a configura como uma abordagem idealista. Embora, para Kunz, o sujeito ao interagir com o mundo vivido através da sua intencionalidade do se-movimentar, acarretando sentido e significado ao movimento, o faz a partir da sua subjetividade. É como se o sujeito tivesse a escolha de realizar qualquer movimento a partir de sua intencionalidade, simplesmente a fim de interagir com o mundo. O pensamento é o inverso, é a necessidade humana que acarretará ao homem a objetivação da realização do movimento.

Taffarel e Morschbacher (2013) explicitam a diferença de emancipação humana entre a proposta de Kunz e a crítico-superadora. Para a crítica emancipatória, a emancipação humana se dará de maneira dialógica, da ação comunicativa entre os sujeitos a partir do melhor argumento. Para a crítico-superadora, a emancipação humana acontecerá a partir de uma violenta ruptura com a atual forma do capital organizar a vida.

E por fim, a última proposta que sustenta as bases teóricas do PPP da FEF/UFPA é a corporeidade. A corporeidade vem se colocando contrária ao modelo do corpo como uma máquina a partir de Descartes, que dizia que a natureza funcionava de acordo com leis mecânicas e que o mundo material podia ser explicado a partir da organização e do movimento de suas partes (SERGIO, 1991).

Nesse sentido, para a corporeidade, o corpo não pode ser visto de forma fragmentada em corpo e mente, ou seja, na decomposição de suas partes para

---

<sup>27</sup> Fenomenologia (do grego *phainesthai* - aquilo que se apresenta ou que se mostra - e *logos* - explicação, estudo) afirma a importância dos fenômenos da consciência, os quais devem ser estudados em si mesmos – tudo que podemos saber do mundo resume-se a esses fenômenos, a esses objetos ideais que existem na mente, cada um designado por uma palavra que representa a sua essência, sua "significação". Os objetos da Fenomenologia são dados absolutos apreendidos em intuição pura, com o propósito de descobrir estruturas essenciais dos atos (noesis) e as entidades objetivas que correspondem a elas (noema). Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fenomenologia>> Acesso em: 23 mai. 2013.

explicar a sua totalidade, mas, por meio da motricidade humana e da educação motora, o corpo sofrerá modificações pelo estabelecimento de novos pressupostos:

Respeitar o corpo *presente-presente* (grifo do autor) na produção epistemológica em motricidade é lembrar: que o acesso a uma concepção global do homem só se dará por meio do corpo, pois este possui uma expressão que dialoga e faz comunicar-se com outros corpos; que o corpo revela uma personalidade e ao mesmo tempo uma cultura que se entrelaçam no estabelecimento de uma sociedade; que o corpo não pode continuar sendo encarado como simples habitação do espírito, pois sem ele o espírito não se concebe; que as atividades corporais, por meio do jogo e do esporte, devem exercitar a criatividade, a liberdade, a alegria e o bem-estar (MOREIRA, 1995, p. 26).

Nesse sentido, Sérgio (1991) propõe a mudança de nome de Educação Física para a ciência da motricidade humana, a fim de que toda a visão tradicional e tecnicista que a Educação Física pairou sobre o corpo dócil, corpo adestrado, não esteja impregnada na nova ciência:

Propor como objeto de estudo, para as tradicionais Faculdades de Educação Física (FEF's), a motricidade humana quer significar:

- Que a Educação Física não abrange todo o campo de ação dos seus profissionais, dado que, como especialistas da ciência da motricidade humana, cabe-lhes, por direito próprio, o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, o circo, a ergonomia e a reabilitação (e o treino que acompanha todas estas atividades). A Educação Motora (que deverá substituir a expressão Educação Física) é o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana e deverá estar presente (como meio indispensável) nas manifestações concretas da ludomotricidade, da ergomotricidade e da ludoesgomotricidade (*op. cit.*, p. 85).

Portanto, para a ciência da motricidade humana, a educação motora seria o ramo pedagógico que se preocuparia em “educar aquilo que se faz mover, educar a motricidade, educar a corporeidade [...]” (MOREIRA, 1995), conforme aponta os estudos de Sérgio (1991):

Na ciência da motricidade humana, a *conduta motora* é o que se observa, à luz de uma determinada teoria. Em primeiro lugar a conduta vem depois da construção teórica (uma hipótese entre tantas), básica para o trabalho do investigador. E chegamos então ao objeto de estudo sobre o qual se assenta a referida construção teórica. No meu entender, a motricidade humana (*op. cit.*, p. 80-81).

Nesta citação, podemos perceber a dimensão idealista que abrange a proposta da motricidade humana, pois a conduta motora vem depois de uma teoria, ou seja, o pensamento determina o real. Seu olhar idealista explicita-se no momento em que recorremos a Bachelard, que “afirma que a exatidão não reside do lado dos objetos, mas dos processos epistemológicos. Sem considerar o caráter ideológico, político e econômico da ciência” (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, p. 22). A

motricidade humana é um problema de cultura e, nesse ínterim, nega a cientificidade e historicidade do processo de conhecer o real.

Logo, as bases epistemológicas que amparam o PPP da FEF/UFPA são: a cultural corporal, defendida por Lino Castellani, Celi Taffarel, Valter Bracht, Micheli Escobar, Carmem Soares e Elizabeth Varjal; a corporeidade, que traz o autor Wagner Moreira; e a cultura do movimento, que tem Elenor Kunz como seu representante.

O grupo responsável pela reformulação curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UFPA reconhece como campo de atuação do licenciado o espaço escolar (educação básica), como também o espaço não escolar (academias, clubes, hospitais, etc.), bem como os espaços de gestão do esporte e lazer e a docência como princípio fundante do curso.

O PPP propõe a ruptura com o saber fragmentado ao estabelecer o intercâmbio entre as disciplinas, que acontece por duas maneiras: 1) Planejamento interdisciplinar, em que “[...] o corpo docente de cada período reuni-se apresentando e discutindo o programa de disciplina de forma interdisciplinar” (PPP UFPA, 2011, p. 18), além de contar com a participação dos estudantes, sendo um por turma; 2) Eixos integradores semestrais, com os quais as disciplinas dialogam por meio de eixos temáticos, a saber: Educação Física e produção do conhecimento, Educação Física e cultura, Educação Física e qualidade de vida, Educação Física e práticas pedagógicas, Educação Física na educação infantil e no ensino fundamental, Educação Física no ensino médio, Educação Física em espaços-não escolares e Educação Física e pessoas com deficiência (ver Anexo 2).

A carga horária total do curso é de 3167h, distribuída nas seguintes etapas: disciplinas obrigatórias e eletivas, estágio curricular, conteúdos curriculares e atividades complementares. O currículo é assim dividido: Conhecimento Identificador da Unidade e Conhecimento de Identificador de Aprofundamento. No primeiro, consta o conhecimento de formação ampliado e específico, e o segundo compõe as disciplinas optativas para aprofundamento de acordo com o interesse do estudante.

#### 4.3 A CONCEPÇÃO DE LICENCIATURA E BACHARELADO DOS PROFESSORES

Embora as análises e resultados das DCN, dos PPP e das entrevistas sejam feitos de maneiras separadas, a articulação entre elas se faz necessária para não

perdermos a compreensão da totalidade. O primeiro eixo da entrevista versou sobre a identificação dos sujeitos que compõem a pesquisa, com o intuito de saber de suas vidas acadêmica e profissional. Isso também possibilitou maior flexibilidade entre o pesquisador, os professores e os estudantes a ponto de haver uma confiabilidade que nos permitiu um relacionamento recíproco e, ao mesmo tempo, fez com que os sujeitos ficassem mais a vontade para verbalizar seus pensamentos, concepções e reflexões sobre o tema apresentado por ocasião da entrevista. (ROSA; ARNOLDI, 2008).

As entrevistas foram transcritas na íntegra para que pudéssemos ter a compreensão do pensamento dos entrevistados e, posteriormente, submeter às categorias de análises. As categorias de análises foram de duas magnitudes de acordo com as nomenclaturas de Kuenzer (2008), a qual as denomina de metodológicas e conteúdo. As metodológicas são aquelas próprias do método materialismo histórico dialético que, no nosso estudo, elencamos as categorias de totalidade e contradição. As de conteúdos são aquelas em que emergem a partir da fala dos sujeitos, onde optamos em elencar cinco categorias que são: luta de classe, ideologia, hegemonia, concepção de Licenciatura e concepção de Bacharelado.

#### **4.3.1 CEDF/UEPA**

Foi selecionado um total de 11 professores do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará dos dois departamentos – DEDES e DAC. Em 2012, o Curso dispunha de 45 professores entre efetivos e temporários em pleno exercício da função. Dessa população, a amostra foi de 25%, a qual contabilizou de docentes entrevistados: cinco do DEDES e seis do DAC.

A seguir, apresento uma tabela que contém uma breve apresentação dos professores entrevistados no sentido de conhecer sobre suas vidas acadêmica e profissional, em que seus nomes foram substituídos por códigos com intuito de preservar a identificação dos sujeitos, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Tabela 1** – Apresentação dos docentes do CEDF/UEPA

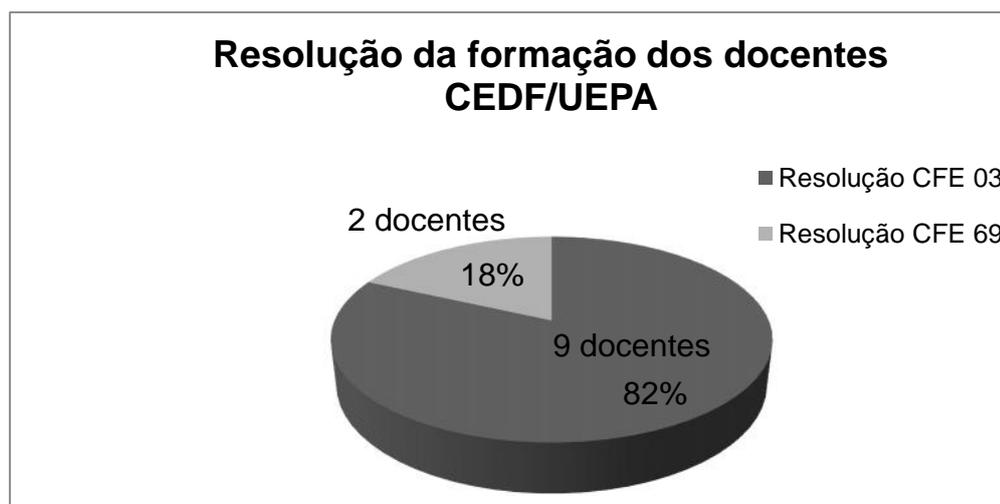
Nome	IES de Formação	Pós-Graduação	Tempo de Docência no Ensino Superior	Registro Confef/Cref	Campo de Intervenção
<b>P1-UEPA</b>	UEPA	Mestrado	5 anos	Sim	Universidade
<b>P2-UEPA</b>	UEPA	Mestrado	6 anos	Não	Universidade
<b>P3-UEPA</b>	FEP	Especialista	13 anos	Não	Universidade
<b>P4-UEPA</b>	FEP	Mestrado	27 anos	Não	Universidade e Não escolar
<b>P5-UEPA</b>	UEPA	Mestrado	2 anos	Não	Universidade
<b>P6-UEPA</b>	UEPA	Especialista	4 anos	Não	Universidade
<b>P7-UEPA</b>	UEPA	Mestrado	6 anos	Sim	Universidade e Não escolar
<b>P8-UEPA</b>	UEPA	Mestrado	17 anos	Não	Universidade
<b>P9-UEPA</b>	FEP	Mestrado	23 anos	Sim	Universidade
<b>P10-UEPA</b>	UEPA	Mestrado	19 anos	Sim	Universidade
<b>P11-UEPA</b>	UEPA	Mestrado	2 anos	Não	Universidade

Fonte: Secretaria do CEDF/UEPA, 2012. Elaboração própria.

A partir desse quadro, podemos inferir que todos os professores são formados pela mesma instituição a qual hoje se encontram vinculados. Porém, três professores (P3-UEPA, P4-UEPA e P9-UEPA) foram formados quando o CEDF/UEPA ainda era designado de Curso de Educação Física da Fundação Educacional do Pará (FEP).

A seguir, o gráfico mostra-nos que dos 11 professores, dois (18%) foram formados na vigência da Resolução 69/CFE/69, portanto, possuem a dupla habilitação em Licenciatura e Técnico Desportivo, e nove (82%) são formados pela Resolução 03/CFE/87 que lhes confere a titulação de licenciados e bacharéis.

Gráfico 1 – Resolução da formação dos docentes CEDF/UEPA



Fonte: Elaboração própria a partir das transcrições das entrevistas dos professores.

Passemos à apresentação dos dados coletados acerca da concepção de Licenciatura e Bacharelado que os professores possuem, objetivando confrontar seus discursos com o que está presente no Projeto Político Pedagógico do CEDF/UEPA e com as Diretrizes Curriculares para Educação Física, buscando encontrar as contradições nos discursos e nos documentos.

Com o segundo eixo da entrevista intitulado “materialidade das Diretrizes nos cursos e apreensão pelos sujeitos”, objetivamos perceber como que os professores se apropriaram das Diretrizes e como o debate da formação profissional está presente no CEDF/UEPA, que constituiu nas nossas primeiras categorias de análises: a luta de classe, ideologia e hegemonia.

Todos os docentes entrevistados conhecem as Resoluções que tratam da formação de professores, alguns não se lembram do número, mas, no que diz respeito à essência das Resoluções, eles estão a par, uma vez que, antes do início do trabalho de campo, aconteceu o processo de eleição para coordenação do CEDF/UEPA e as DCN foram assuntos pertinentes ao debate. Os excertos das entrevistas assinalam isto:

Bem, conheço na sua essência os pareceres que foram emitidos. O conhecimento se deu a partir do envolvimento do debate Licenciatura e Bacharelado que é muito frequente hoje no meio acadêmico. Então, esse envolvimento nos fez buscar conhecer um pouco mais sobre o que orienta a formação, sobre quais são as Diretrizes para esta formação (P1-UEPA).

A Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, dispositivo orientador de todas as licenciaturas, que demarca as discussões, ao meu vê, no campo da formação trazendo mudanças para mais de 50 licenciaturas, e especificamente a aprovação das Diretrizes para a formação de

profissionais em Educação Física – Resolução CNE/CES nº 07 de 2004. São as principais, mas existem outras que vem ampliar o debate. No processo de eleição para coordenação do CEDF/UEPA tivemos que nos aprofundar muito nesse debate, pois estava em foco embates no campo da formação, isso causou uma enorme movimentação, tanto no universo discente quanto docente (P9-UEPA).

A formação em Educação Física, hoje, ela é orientada pela Resolução 01/2002 que trata da formação de professores para Educação Básica. A Resolução 02/2002 que trata da carga horária da formação para Educação Básica. Existe a Resolução 07/2004 que trata especificamente dos cursos de graduação em Educação Física e tem a Resolução 04/2009 que é a que trata da carga horária dos cursos de Bacharelado, isso inclui Farmácia, Nutrição, Odontologia e o próprio Bacharelado em Educação Física (P2-UEPA).

Conheço todas elas, as Resoluções 01/2002, 07/2004, as que determinam as Diretrizes Curriculares, todas que dão direcionamento para a formação dos Projetos Políticos Pedagógicos da Educação Física (P7-UEPA).

A partir do setor que ocupam, os professores são favoráveis ou não aos preceitos da Resolução CNE/CES 07/2004 quanto à dicotomia Licenciatura e Bacharelado e isso demarca a luta de classe na Educação Física. A principal disputa entre os setores reacionário/privatista e progressista/revolucionário (NOZAKI, 2004) é pela formação profissional e a regulamentação da profissão. No campo da formação profissional, o embate é pela dupla formação (Licenciatura/Bacharelado) e pela regulamentação da profissão, defendida pelo setor reacionário/privatista, e a formação unificada (Licenciatura Ampliada) defendida pelo setor revolucionário. No CEDF/UEPA, o setor reacionário/privatista é representado pelos docentes que defendem o Bacharelado e são favoráveis ao Conselho Profissional. Isso está evidente nos seguintes excertos:

Há dois meses, nós tivemos aqui as eleições para coordenação de curso e os dois candidatos à eleição, eles tinham, eles colocaram como base das discussões, a questão do Bacharelado e da Licenciatura. Eu penso que ambos deveriam ter uma mesma visão sobre o assunto, porque isso é irreversível, a lei existe. Eu acho que a lei ela foi feita para ser cumprida e, infelizmente, o grupo que venceu as eleições aqui rejeita, classicamente, o Bacharelado (P4-UEPA).

Eu, pelo que sei, a única profissão que conseguiu ser contra a criação do seu Conselho Federal e Conselho Regional foi a Educação Física, porque Medicina não houve isso, os advogados querem só acabar com a prova da OAB, que não vão conseguir, provavelmente. Todas as profissões têm seus conselhos federais e regionais, ninguém é contra, mas Educação Física rachou por ideologia partidária. Essa que é a grande verdade. E aqui não é diferente. Existe uma corrente contrária ao CONFEF, ao CREF. Eu sou favorável ao sistema CONFEF/CREF. E aqui a gente vê também essa luta de um contra o outro (P9-UEPA).

Percebemos a semelhança nos discursos dos professores que compõem o mesmo setor ao defenderem o Bacharelado e o CONFEF, mas essas falas são

contrariadas pelos docentes que compõem o grupo revolucionário ao defenderem a Licenciatura Ampliada como a formação capaz de promover o conhecimento amplo contribuindo, assim, para emancipação do cidadão e se colocando contrárias às ingerências do CONFEF na formação profissional:

A gente tem um Projeto Político Pedagógico que aponta uma Licenciatura de caráter ampliado, mas esse projeto é implementado por pessoas e essas pessoas elas defendem distintos projetos de formação. Então, a gente tem uma ferramenta, tem ali um documento que aponta, mas tem as barreiras, tem as dificuldades que é justamente a questão da implementação que é garantir essa formação que seja vinculada a esse projeto de sociedade que tenha essa compreensão de mundo clara, que tenha essa compreensão de homem. A Licenciatura ampliada ela não é a junção da Licenciatura e do Bacharelado como alguns falam: "Ah, então, quer dizer que são as duas formações?" É para, além disso, e aí a gente percebe que tem as dificuldades. Então, eu me sinto contemplada com o projeto, mas ao mesmo tempo eu reconheço que ele não é efetivamente, não pode ser efetivamente concretizado pelas dificuldades mesmos no sentido de conhecimento, falta de compromisso, falta de acordo dos professores no sentido mesmo de implementar aquela formação e a defesa de que é necessário: "olha esse projeto ou essa formação do jeito que está ela não dá certo, é preciso fragmentar aqui a formação, é preciso ter a Licenciatura que vocês vão atuar só ali na escola e é preciso ter o Bacharelado". Então, a gente tem claramente pessoas que defendem, daí que trazem argumentos para que a formação ela tem que buscar fragmentar esse conhecimento, cada um no seu quadrado, cada um atuando, intervindo em espaços e para mim isso acaba empobrecendo a formação, mas isso tem relação direta com as defesas que cada um faz e os interesses que cada um tem. Então, é uma batalha na verdade (P5-UEPA).

Eu penso que é fundamental reconhecer que é um campo em disputa. Existe uma disputa em âmbito nacional pelos rumos da formação, ou seja, é muito tático tanto para os setores privatistas, que querem cada vez mais privatizar a nossa área, quanto para os campos que defendem uma sociedade plena e emancipada, dirigir o processo formativo, ou seja, dar as bases de sustentação para o processo formativo. Os privatistas querem mais do que nunca garantir um profissional desqualificado, com uma boa formação técnica, mas com uma péssima formação política que ele não consiga compreender as relações de trabalho e emprego, que ele consiga se submeter à lógica da exploração (P2-UEPA).

Na organização mesmo da Resolução tem um adendo, tem a entrada do CONFEF e do CREF, e de algumas pessoas que compõem isso para orientar ou pela falta de conhecimento. É a falta de conhecimento do que vem se organizando na Educação Física a nível nacional e eles vêm com essa regulamentação. É bom registrar que aqui no Pará, nas universidades, tanto a UEPA quanto a UFPA, não aderiram. Passou por um processo a UFPA de estar fragmentando, com alguns professores fortalecendo, e a gente organizou um movimento, no Projeto Político Pedagógico deles, de continuar com a Licenciatura. Aqui na UEPA a mesma coisa. A gente vai passar por um processo de reavaliação do Projeto Político Pedagógico, mas a gente vai continuar fortalecendo a Licenciatura (P6-UEPA).

Quando a gente vai fazer esse debate (Licenciatura e Bacharelado), não podemos perder de vista o processo ideológico que perpassa a defesa de projeto de formação. Infelizmente a defesa do Bacharelado é uma lógica de aceitação das ingerências que hoje o CONFEF vem realizando sobre a Educação Física, sobre os professores de Educação Física (P11-UEPA).

Há disputa entre burgueses e proletariados na sociedade capitalista por interesses históricos bem definidos que, segundo o Coletivo de Autores (1992), os interesses da burguesia são em manter o *status quo*, não transformar a sociedade brasileira e nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. “Os interesses históricos da classe trabalhadora vêm se expressando através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, construindo a hegemonia popular” (op. cit., p. 24). A luta dos trabalhadores é pela transformação da sociedade para que eles possam viver livres da exploração (mais-valia) e usufruir do resultado do seu trabalho. A disputa entre os setores reacionário/conservador e progressista/revolucionário representa a própria luta de classe presente no interior da Educação Física.

No seio da práxis, a fala do Professor 5 mostra a dificuldade da concretização do projeto curricular do CEDF/UEPA, ou seja, da materialização do currículo. Portanto, o setor revolucionário não consegue materializar o projeto emancipador de formação humana.

Com isso, para se perpetuar na direção política da área, o setor reacionário utiliza determinada consciência social (ideologia), difundindo seus valores, costumes, como se fossem universais com o intuito de abarcar o setor revolucionário, fazendo-o acreditar que seus anseios são para todos, independente do setor que ocupam, como vemos nestas transcrições:

[...] hoje eu digo claramente para o aluno que vier me perguntar, digo: você está no curso de Licenciatura, se você sair daqui e for para outros estados, você não pode atuar na academia. Isso é lei, isso é claro. Então, não dá para a gente ficar dizendo para o nosso aluno, por exemplo, que na UEPA o curso é ampliado e que ele pode atuar em qualquer área. Eu também gostaria que fosse assim, mas não é segundo a lei (P8-UEPA).

Eu não concordo com a lei, mas eu admito a existência da lei e sigo o que ela determina. Eu acho que foi um erro a criação da lei, mas ela foi criada e acho que a gente tem que se adaptar a ela. Por exemplo: alguns dias atrás, recebemos um e-mail de um rapaz que se formou no CEDF/UEPA recentemente e ele foi para o Rio de Janeiro tentar trabalhar nesse Estado. Levou o diploma de licenciado em Educação Física dado pela nossa Universidade e nos enviou um e-mail dizendo que ele está sendo proibido de trabalhar nas academias do Rio de Janeiro. Ele foi tentar trabalhar em academia e o CONFEF não permitiu, porque ele é licenciado em Educação Física. Então, a gente tem estados em que o Conselho de fato tem atuado e, posso citar como exemplo São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul e outros estados, onde o nosso conselho praticamente não atua, que são todos os Estados da região Norte e alguns Estados da região Nordeste (P4-UEPA).

A partir desses depoimentos, identifica-se a concepção de ideologia epifenomênica, pois os docentes expressam os interesses dominantes em suas ideias que compõem a ideologia do setor reacionário/privatista. A fala dos dois professores dá-nos a entender que a formação em Licenciatura só é válida para estados em que o CONFEF não atua efetivamente e que, portanto, o licenciado poderia atuar no espaço escolar e não escolar.

Existe uma contradição nesse discurso, tendo em vista que no Estado de Goiás e em alguns Estados do Nordeste brasileiro, intelectuais orgânicos, estudantes, o MNCR, universidades e o CBCE, por intremédio do Ministério Público Federal, conseguiram derrubar a limitação imposta pelo CONFEF – Resolução nº 182/2009 – que impedia o licenciado de atuar em outros espaços, se não o escolar, inclusive emitindo carteira profissional com essa delimitação. Segundo o CONFEF, o licenciado deve atuar nas escolas e, para intervir em academias, clubes e em clínicas de reabilitação, por exemplo, deveria ser formado em Bacharelado. Por sua vez, o Juiz Euler de Almeida Silva Júnior suspendeu, no âmbito do território de seção jurídica do Estado de Goiás, a prática de atos que possam vir a restringir a área de atuação profissional dos licenciados por compreender que: os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física possuem a mesma estrutura, oferecendo praticamente as mesmas disciplinas com poucas mudanças no currículo; e a liberdade profissional somente pode ser restringida por meio da lei, conforme prescreve o art. 5º, XII, da Constituição Federal.

A disputa entre as classes sociais – que na Educação Física se faz entre os setores – é pela direção política da área e essa direção é o que Gramsci denominou de hegemonia. Para Gramsci, a classe burguesa se perpetua pela hegemonia, a qual constitui em uma ampla rede de organização cultural, entre elas as instituições educacionais, que divulgam seus valores. A seguir, observa-se a hegemonia, na fala dos professores, alcançada pelo setor privatista:

Na minha concepção o que tem que ser levado em conta é o que é lei, é o que é legal. Não tem jeito, porque nós estamos negando uma coisa... Digamos que, ideologicamente, eu fosse contra o sistema CONFEF/CREF, eu não vou consertar o mundo. Só tem um jeito, se eu conseguisse levantar um movimento para cortar essa Lei em Brasília, para o Congresso Nacional extingui-la. Enquanto ela estiver em vigência, vai ter que ser assim (P9-UEPA).

É lei, eu também não concordo que deva ser Licenciatura ou Bacharelado, acredito que deveríamos ter um aprofundamento maior e, como antes era o curso, pudéssemos exercer em qualquer espaço, porque se eu estou na escola sou professora, se eu estou na academia, sou professora, se eu

estou lá na praça ou na praia ou qualquer outro lugar eu sou professora. O conhecimento que eu vou tratar, a forma que eu vou desenvolver esse conhecimento, ele é diferenciado, mas eu sou professora. A metodologia que eu vou utilizar ou o aprofundamento desse conhecimento é diferente. Então, por conta disso eu também não concordo, mas o não concordar não pode me levar a não fazer de acordo como é. Então, o meu fazer ele é de acordo com a normativa.

[...] acho que tem muitas pessoas com essa ansiedade de fazer com que o profissional da Educação Física possa atuar em todas as áreas, parece que tem alguma coisa querendo cobrir isso. Para mim, existe de certa forma um engano em relação aos alunos, que tem muito aluno que acredita nisso, que ele acredita que vai poder atuar em qualquer local e ele não vai poder. Então, acho que hoje falta uma rediscussão desse processo. Não está claro para o nosso aluno, pelo menos na UEPA, onde eu atuo, não está claro para ele isso, de que ele está em curso de Licenciatura, e onde ele vai poder atuar enquanto campo de trabalho. Então, a área de atuação não tem jeito, quem vai colocar isso aí para frente é o CREF, o CONFEF, o Conselho, isso para qualquer lado. Então, se é regulamentado, não é regulamentado, não está correto, alguma coisa assim, existe essa discussão, mas eu acredito que tem uma lei e a lei é maior (P8-UEPA).

Na nossa profissão, as pessoas ainda são contra o Conselho que poderia fazer isso (impedir das pessoas atuarem sem a formação adequada). Fazer com que as pessoas, que estão em exercício ilegal da profissão, sejam castradas, sejam impedidas de fazer isso, porque isso é um ataque à sociedade. Você colocar um profissional para trabalhar com uma pessoa, na qual ele não tem condição para isso, isso é uma agressão e é o que está acontecendo, as pessoas saem sem a mínima condição e vão lá trabalhar na cara dura, como a gente diz (P7-UEPA).

A fala dos professores mostra um grupo que não está organizado para mudar a lei, diferentemente do setor progressista/revolucionário, em que temos o MNCR, ME e o GTT “Formação Profissional e Mundo do Trabalho” do CBCE, organizados para lutar pela revogação da Lei 9696/98 e a Resolução CNE/CES 07/2004. O discurso dos professores representa a hegemonia do setor privatista e essa hegemonia era necessária, pois segundo Nozaki e Quelhas (2006), após sete anos da Resolução 03/87, dos 128 cursos de Educação Física existentes no país, apenas cinco destinavam-se à formação em Bacharelado, portanto, era necessário difundir a ideia e construir a hegemonia da necessidade dessa formação. E hoje, segundo o último Censo da Educação Superior<sup>28</sup>, no país, existe um total de 395 cursos de Bacharelados. A hegemonia é tanta que até em cidades onde não se tem o Bacharelado (em 2012, período da entrevista, ainda não havia o Bacharelado em Educação Física na cidade de Belém), os professores afirmam que o correto seria ter essa formação para que o egresso pudesse trabalhar com qualidade nas academias, por exemplo.

---

<sup>28</sup> Visualizado em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 04 set. 2013.

O professor P8-UEPA fala da necessidade de maior aprofundamento para que o egresso pudesse atuar em todos os campos de intervenção. Porém, ao analisar o PPP do CEDF/UEPA e as determinações para a formação em Educação Física – DCNEF, o Curso atende a todas as dimensões de conhecimento comum. Portanto, o licenciado egresso em Educação Física do CEDF/UEPA tem o conhecimento necessário para atuar em todos os espaços de intervenção.

O terceiro eixo da entrevista foi no sentido de captar na fala dos professores o que eles consideram e pensam a respeito da formação em Licenciatura e Bacharelado e quais são seus respectivos campos de atuação profissional. Elaborei essa pergunta tendo em vista que a Resolução CNE/CES 07/2004, durante seu processo de elaboração, foi marcada pela disputa entre os setores.

Qual a concepção que os professores possuem sobre a formação em Licenciatura? Na análise dos dados, constatamos que cinco professores em seus discursos dizem que a Licenciatura trata de um saber específico, o qual possibilitará o licenciado atuar somente na escola:

Então, por exemplo, hoje eu trabalho com a disciplina... A essência da disciplina é voltada para a escola, porque o curso é licenciatura, mas a gente dá essa abertura também falando das outras possibilidades dos demais espaços. Até porque hoje nós não temos no Pará um curso de Bacharelado, então, quem atua ainda nessas áreas voltadas para o Bacharelado, ainda são os licenciados. Então, não podemos fechar isso aí. E então, mesmo atuando com esse pensar voltado para o ambiente escolar, mas eu deixo as outras possibilidades (P8-UEPA).

O licenciado vai está no limite do trabalho dele que é a escola e o bacharel fora da escola. Entendo que o licenciado vai estar qualificado para trabalhar naquilo o qual ele foi formado, mas não vai estar qualificado para trabalhar fora daquele ambiente. E da mesma forma, eu não vejo como um bacharel vai ter qualificação para trabalhar numa escola. Ele vai ter uma qualificação específica para trabalhar num clube, na academia, no condomínio, alguma coisa desse tipo, visando muito menos a questão da educação e muito mais a questão da qualidade de vida, da saúde, da performance, do alto rendimento (P4-UEPA).

A escola precisa de um profissional competente, formado com base pedagógica boa, com base sociológica boa, capaz de ser crítico, discursivo, olhar as questões antropológicas de forma mais profunda, para atuar de maneira educacional na formação das pessoas dentro da escola (P7-UEPA).

A concepção de Licenciatura apresentada pelos docentes se contradiz com a proposta formativa contida no PPP do CEDF/UEPA e nos faz perceber a incompreensão dos professores acerca da Licenciatura Ampliada. Percebemos ainda que esse discurso da atuação profissional em campos de trabalhos distintos é

oriundo do CONFEF, pois as DCNEF em nenhum momento limitam a atuação profissional.

Na análise das entrevistas, temos seis professores que expressam as suas concepções de Licenciatura numa perspectiva de formação ampla, omnilateral capaz de elevar o sujeito a desenvolver as múltiplas dimensões do real e intervir na realidade de forma consciente e crítica. Os docentes não conceituam como área de atuação do licenciado unicamente a escola, mas sim o vasto campo que a cultura corporal abrange, e estabelecem a prática pedagógica como sendo a identidade do professor de Educação Física, como pode ser lido a seguir:

[...] o propósito de formação que a gente defende e vem defendendo é que seja uma formação ampliada, que usualmente a gente está denominando que seja uma formação em Licenciatura e que o caráter dessa Licenciatura seja ampliada, mas esse ampliado ele não está descolado de um todo. Por exemplo, quando a gente pensa em ampliado, o que significa? Primeiro, ampliada a gente está pensando com base em uma matriz científica, explicativa e interventiva que é o Materialismo Histórico Dialético, ou seja, esse ampliado não está descolado duma concepção mais ampla de fazer ciência, de explicar a realidade, de intervir na realidade. Então, essa concepção ampliada está cunhada nos parâmetros teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético.

Tu te formas em Licenciatura numa perspectiva de atuação para dar conta, por exemplo, duma demanda do sistema nacional de ensino. A grande questão é que não existe nenhum dispositivo, historicamente não existe nenhuma contradição, em que esse licenciado, por conta da sua formação, o habilitar para isso, dar condições inclusive para isso e o eixo epistemológico, ou seja, a identidade dele dar condições para isso, essa intervenção ser com base na docência, ou seja, ser com base no ensino e extrapolar a escola (P2-UEPA).

Fragmentar na perspectiva dos campos de atuação é formação de mão de obra específica, acaba desvirtuando o verdadeiro papel da universidade e colocando apenas para a formação da mão de obra para atender ao mercado de trabalho. Então, é essa compreensão que nós temos sobre essa fragmentação e por isso o confronto. A gente não diz que não é para formar para a academia, formar para os clubes, deve formar, mas deve formar numa perspectiva abrangente. Esse sujeito egresso que vai atuar na academia ele tem que entender as problemáticas da academia, do que é a exploração, do que é o trabalhar dentro de um contexto regido por leis trabalhistas e precisa entender dentro da Educação Física quais os problemas que emergem dessa realidade para que ele possa intervir, da mesma forma quem trabalha na escola precisa entender quais as problemáticas da escola, precisa se envolver socialmente com esse contexto, para que possa intervir e isso só se dá a partir de uma formação que contemple todas essas dimensões, caso contrário, ele vai ficar aí mais um, sendo mão de obra para as empresas capitalistas ou mais um "tio da bola" dentro das escolas sem compreender o contexto social (P1-UEPA).

Eu trabalho com as disciplinas... que estão relacionados à atuação do professor no campo escolar. Então, quando a gente pensa na lógica da Licenciatura Ampliada, acho que o primeiro debate que eu faço na minha disciplina é exatamente: qual é o nosso objeto de atuação? Não é o lugar onde a gente vai atuar, mas qual é o nosso objeto de atuação, que é exatamente o trabalho pedagógico. Então, o quê que eu venho a refletir

com os meus alunos a partir do momento que a gente vai para o Estágio? A gente já vai experimentar, vivenciar possibilidades de intervenção e análise do contexto de atuação do professor de Educação Física. Mas a primeira discussão que a gente faz com eles é exatamente: qual é o nosso objeto de trabalho? E aí a gente parte do pressuposto de que é o trabalho pedagógico. Sendo isso, a gente vai discutir exatamente o trabalho pedagógico e a especificidade disso lá na escola. Se eu atuasse com o Estágio Supervisionado III e IV, que diz respeito ao campo não escolar, eu faria a mesma discussão que eu iria discutir exatamente com os meus alunos: o trabalho pedagógico no contexto não escolar. Então, como é que se dá o trabalho pedagógico do professor em uma academia? Como é que se dá o trabalho pedagógico do professor em um clube, em uma escola de natação, em uma escola de esporte, em uma escola de dança? (P11-UEPA).

Para mim, o licenciado, que é a formação generalista de intervir nos diferentes espaços, não tenho essa compreensão fragmentada, porque a gente vai buscar a gênese, de onde vem isso, os interesses corporativistas que tem por trás, e essa polarização, para mim, é uma falsa polarização, que são interesses bem claros que tem por trás. Então, a minha compreensão de Licenciatura é aquela que tem a dimensão da formação de caráter ampliado, não é simplesmente a junção da licenciatura mais o bacharelado, como muitos pensam. Mas antecede, ou seja, tem precedência determinados conceitos e concepções, tais como a concepção de homem, de educação, de sociedade, mundo que são defendidos nessa proposta e que pela falta de conhecimento ou até mesmo pela não defesa de alguns, a gente tem incompreensões, equívocos sobre essa proposta de formação (P5-UEPA).

A concepção de Licenciatura apresentada pelos professores é numa perspectiva de caráter ampliado, pois, na fala dos docentes, o professor de Educação Física tem o trabalho pedagógico orientando sua prática e não o lugar de intervenção, ou seja, a docência como identidade do professor no trato com a cultura corporal. Podemos inferir que esse discurso caracteriza-se como a hegemonia do setor progressista/revolucionário, pois, para Gramsci, a hegemonia não advém apenas dos intelectuais da superestrutura para os da estrutura, mas o contrário também é verdadeiro. Nesse sentido, o setor reacionário sofre a oposição do setor progressista no sentido de conquistar hegemonicamente a área.

Qual a concepção que os professores possuem sobre a formação em Bacharelado? A análise do material nos revelou que os professores compreendem que essa formação é em virtude de um mercado de trabalho emergente das práticas corporais no ambiente não escolar:

Curso de Bacharelado tem que existir. Existem pessoas que nasceram nessa geração aí e que tem aspiração de ser um educador físico para ser um *personal trainer*. O quê que esse aluno tem a ver com a escola? Nada! Ele não quer discutir a escola, não é o ramo dele. Ele quer viver na academia, quer viver no clube, quer contribuir com a qualidade de vida das pessoas, quer ser um *personal trainer*, quer ser um fisiologista. Esse aluno não pode ser obrigado a discutir a escola, ele não pode ser obrigado a

entrar no curso de Licenciatura para discutir a escola que é o que ele não quer, ele não tem aspiração para isso, ele não tem vocação para isso, é outra área, é outra visão da Educação Física que ele tem (P7-UEPA).

A sociedade evoluiu e junto com essa evolução trouxe outras necessidades. Então, a área da saúde, a área da orientação da atividade física para a prevenção de doenças, a área da reabilitação e até mesmo a área do treinamento, tem sido uma necessidade emergente. Então, a própria área biológica, por exemplo, a Medicina reconhecidamente tem orientado a prática da atividade física como fator importante na prevenção de doença, inclusive, como fator de tratamento mesmo (P10-UEPA).

Porém, indo além da aparência do mercado emergente e destruindo a pseudoconcreticidade, percebemos que o reordenamento do mundo do trabalho, em virtude da crise do capital da década de 1970, por meio da acumulação flexível, direciona o campo de trabalho da Educação Física da escola – onde o professor está amparado pelas garantias trabalhistas e organização sindical – para o mercado do *fitness* – precarizado, em que o professor assume as características de um profissional liberal. Esse deslocamento do campo de trabalho compõe a reestruturação do capital com o qual o trabalhador é ainda mais explorado. Vejamos: o Sindicato das Academias do Estado do Rio de Janeiro (SINDACAD-RJ)<sup>29</sup>, por meio de sua Convenção Coletiva de Trabalho 2011/2012, estabeleceu o piso dos profissionais de Educação Física no valor de R\$ 800,00 por mês e o salário do horista no valor de R\$ 4,00. Salário inferior ao piso nacional dos professores<sup>30</sup>, em 2012, de R\$ 1.451,00.

Contudo, as análises das transcrições revelaram que cinco docentes questionam a formação em Bacharelado, por não acreditarem que o campo de trabalho demande de uma formação específica e que a própria área da saúde e qualidade de vida é extensa, já que o bacharel surgiu dessa necessidade, e a área será ainda mais dividida, pois é impossível atender a essa demanda.

[...] para mim o Bacharelado, dentro da Educação Física, ele assume uma característica diferenciada dos outros Bacharelados. Então, dentro da Educação Física que é a questão mesmo da atuação, da intervenção, de assegurar "olha, tu vai intervir aqui no clube, na academia". Então, acho que acaba sendo limitante quando você compreende uma formação apenas pela intervenção. Então, eu realmente não consigo compreender o Bacharelado dentro da Educação Física, dentro dessa perspectiva, aliás, até consigo, pelos princípios que ele é orientado, que é a questão mesmo da privatização, questão de buscar assegurar que uns possam a partir de determinados critérios estabelecidos lá por uma entidade atuar em um determinado espaço, mesmo que a tua formação de quatro anos ela te dê a possibilidade, ela te dá instrumentalização suficiente para te intervir, mas

<sup>29</sup> Visualizado em: <<http://sindicad.ning.com/page/convencao-coletiva>>. Acesso em: 05 set. 2013.

<sup>30</sup> Visualizado em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/12436-mercadante-pede-que-camara-discuta-reajuste-do-piso-salarial-dos-professores.html>>. Acesso em: 05 set. 2013.

tem um órgão ali regulador (CONFEF) que te diz que tu não podes (P5-UEPA).

O pressuposto teórico que vem sustentando essa lógica do Bacharelado parte de um princípio de uma Educação Física que eu não acredito, que é uma Educação Física biologicista, que considera o ser humano numa lógica, considera apenas numa dimensão, numa formação focalizada, não considera também as contradições da sociedade capitalista, porque é numa lógica de atender o suposto mercado emergente do *fitness* ou do que está aí colocada para a gente, que não considera as contradições disso. E tem autores que vão defender a lógica do Bacharelado. A gente tem, por exemplo, o próprio Sadir, que vai discutir o profissional de Educação Física, embora ele conteste todo o processo de regulamentação imposto pelo Conselho, pelo CONFEF, ele vai defender a questão do Bacharelado no sentido de que precisa ter formações específicas para cada campo (P11-UEPA).

A criação do Bacharelado na nossa área foi um grande problema. O Bacharelado não consegue se sustentar desde 1987. A prova disso é que vários estudos demonstraram que dez anos depois do Bacharelado, só cinco cursos tinham sido criados. Eu volto a dizer, o Bacharelado, segundo os seus defensores, volta a ser um docente que atua fora da escola. Isto é um grande problema.

Quem está discutindo o Bacharelado fala assim: "a gente tem que dar conta do profissional da saúde", mas esquecem que eles fazem a divisão também por campo de trabalho, então eles dizem assim: "o bacharel tem que dar conta de fora da escola", mas fora da escola tem um universo amplíssimo, tu vais ter o esporte, o lazer, a estética corporal, a reabilitação motora e a própria saúde. Então, nada me contradiz que daqui a pouco vai ter um bacharel em cada ramo desses, que é óbvio se eles só estão dando conta da saúde, a gente precisa de alguém também que dê conta do lazer e o lazer é um campo muito específico, precisamos de discussões específicas, a gente nunca vai parar de dividir a área (P2-UEPA).

Ademais, outro professor dá uma conotação diferente da concepção de Bacharelado dos demais, ao dizer:

Eu penso que o bacharel em Educação Física seria aquele profissional que deve produzir conhecimento sobre a nossa área. A atuação do bacharel deveria estar relacionada ao pesquisador no campo da Educação Física. Então, a gente tem uma carência muito grande do ponto de vista da produção científica e, por exemplo, seria uma forma de atuar, a partir do Bacharelado, de ser alguém dentro dos laboratórios, elaborando não só para as ciências biológicas, mas também para o campo da escola, para o espaço escolar. Então, seria alguém que estivesse envolvido diretamente com a pesquisa, com projeto de pesquisa, com experiências em laboratórios [...] (P1-UEPA).

Nesse pronunciamento, o bacharel é percebido como o *experts* da área, é quem trata do conhecimento científico e o licenciado assume a função de executor/reprodutor e consumidor do saber produzido pelo bacharel. Essa concepção não leva em consideração que a formação pedagógica prescinde da ciência e vice-versa, o que leva a entender que a atividade física realizada nas escolas não se trata de um conhecimento científico e divide a classe trabalhadora em bacharéis e licenciados com interesses opostos (TAFFAREL, 1993).

O campo de atuação do licenciado e bacharel varia de acordo com os interesses dos setores. O setor reacionário é paradigmático em dicotomizar que o licenciado atua na escola e o bacharel nas academias, clubes, hospitais e spas. E fazem interpretação da Resolução CNE/CES 07/2004 erroneamente, como podemos ver nas seguintes transcrições:

O que fala a lei em vigor é que o licenciado pleno em Educação Física, para isso existe as normativas, leis e tudo mais, ele é para atuar na Educação Básica. Ele pode atuar fora da escola, desde que o projeto seja de educação. Digamos, no hospital, onde tem a criança, um exemplo, que de repente, a criança, por constituição tem direito à educação também, ela é internada em idade tenra e há de se providenciar a educação para ela, se tiver uma brinquedoteca, o professor de educação física pode trabalhar nessa brinquedoteca com educação, mas ele não pode tratar de condicionamento físico, esporte de rendimento, essas coisas assim, até porque não tem formação para isso (P9-UEPA).

[...] o licenciado pode atuar fora da escola, ele não está impedido de atuar fora da escola, ele pode atuar, desde que atue na sua área de formação específica. Qual é a área de atuação específica do licenciado? É a Educação Básica. Então, por exemplo, tem-se uma academia, a Luíza Duarte. Aí, a Luíza Duarte resolve abrir uma turma de psicomotricidade para ajudar no desenvolvimento cognitivo de crianças de oito a doze anos. Ela vai abrir uma sala, um espaço na academia, onde vão ser feitos trabalhos de construção motora que possam desenvolver aspectos neuromotores nessa criança, para ajudar na sua formação educacional, vai desenvolver lateralidade, noção de espaço, coordenação óculo-manual, tudo isso vai fazer com que ela escreva melhor, leia melhor, tenha uma capacidade de desenvolvimento cognitivo maior. Quem é que vai trabalhar na academia? O licenciado. Ele tem que ter formação para isso. Então, o licenciado vai atuar na academia na área educacional. Agora, ele não recebeu formação para atuar na musculação, ele não recebeu formação para aplicar programas de condicionamento físico para saúde, qualidade de vida, reabilitação e terapêutica, ele não recebeu formação para isso, mas ele pode atuar na academia nesse exemplo que eu dei (P7-UEPA).

A fala desses dois professores é contraditória, pois em 11 de março de 2013, o Ministério da Saúde (MS), através de sua Secretaria de Atenção a Saúde, emitiu a Portaria do Gabinete do Ministério (GM) nº 256<sup>31</sup>, que estabelece regras para o cadastramento das equipes que farão parte dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) – Profissional de Educação Física. Na ocasião, a Portaria GM/MS nº 256 incluiu o profissional de Educação Física que, segundo a legislação atual, é formado em cursos de graduação em nível superior, podendo atuar em todos os espaços formativos onde seja requerido o trato com seu objeto de estudo. No seu Art. 6º, o documento explicita que a área de intervenção do professor de Educação Física que trabalhará no NASF é a saúde. “Fica incluído, na Tabela de Classificação

---

<sup>31</sup> Visualizado em: < [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2013/prt0256\\_11\\_03\\_2013.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2013/prt0256_11_03_2013.html)>. Acesso em: 10 out. 2013.

Brasileira de Ocupações utilizada no SCNES, a CBO provisório 2241-E1 - PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE”. No Parágrafo Único, o documento explicita quem é o profissional de Educação Física na saúde:

Entende-se por **PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE**, o profissional de nível superior, graduado em Educação Física em quaisquer das duas modalidades de curso existentes, a saber: licenciatura e bacharelado em Educação Física (grifo nosso) (*op. cit.*).

Portanto, contraditoriamente com a fala dos professores, o licenciado em Educação Física não está restrito unicamente à educação básica, como também, segundo a Portaria GM/MS nº 256, pode atuar na área da saúde. A Resolução CNE/CES 07/2004 não restringe a área de atuação profissional, apenas impõe que para os que atuarão na área escolar é preciso um arcabouço didático pedagógico, tendo em vista que precisam desse conhecimento. Portanto, o licenciado pode atuar em diversos campos de atuação, inclusive na escola. O graduado (bacharel) no mesmo campo de conhecimento do licenciado, com exceção do ambiente escolar.

O discurso de um terceiro professor vai em contrapartida dos professores P9-UEPA e P7-UEPA, pois o que ele nos diz é que o objeto epistêmico do professor de Educação Física é a cultura corporal seja qual for o campo de atuação. Contudo, ao mudar de campo profissional, não é necessário outra formação, mas apenas perceber qual é a finalidade do objeto de estudo, conforme relatado na entrevista:

Ao longo da história da Educação Física, a gente não tem a questão da fragmentação do pesquisador clássico que temos na Física, na Matemática, onde um pesquisa e o outro ensina o que foi pesquisado. A Educação Física historicamente sempre foi assim. Tivemos alguém que se valeu das ciências-mães para ensinar. Então, nunca tivemos a figura do pesquisador clássico, nunca foi alimentado na história da nossa atividade profissional. A gente continua sendo professor atuando com o objeto que seria a cultura corporal, só que dessa vez fora da escola ensinando da mesma forma, só que o objetivo motivacional daqueles que o procuram talvez mude. Por exemplo, quando eu vou à escola, e isso está muito claro nas Diretrizes da Educação Básica, o objetivo maior é formação cultural, formação para o mundo do trabalho. Então, tu formas os cidadãos brasileiros para uma ampla formação cultural e uma intervenção no mundo do trabalho [...]. Eu preciso ensinar ao longo do processo de escolarização o jogo, o esporte, a dança, as lutas, a capoeira com o fim do que prega a LDB para a formação do mundo do trabalho, para a ampla formação cultural. Quando eu retiro esse professor que atua na escola para intervir nos outros ambientes [...] tu vais continuar professando, ensinando o conhecimento da cultura corporal, mudou a finalidade, mas não mudou o objeto epistêmico e isso a formação tem que dar conta de tu perceberes que mudando o objetivo motivacional, os objetivos socioculturais daquela intervenção, tu precisas dar conta de alguns elementos. Por exemplo, eu preciso saber diferenciar quando eu estou ensinando conhecimentos para intervir para a formação cultural e para qualidade de vida e saúde (P2-UEPA).

O discurso utilizado por alguns professores, para reforçar que o campo do licenciado é a escola, é a incompreensão da proposta da Licenciatura de caráter ampliado que subjaz o PPP do CEDF/UEPA. Para esses professores o fato de algumas disciplinas da área esportiva e da saúde serem optativas, é condição do licenciado não ter o conhecimento necessário para intervir nos campos não escolares, conforme as entrevistas:

Apesar de a gente não ter essa formação ainda (Bacharelado), eu estou totalmente envolvido com ela, porque eu faço parte do grupo de professores da universidade nova que vai entrar com o curso de Bacharelado e nós estamos trabalhando nisso já há algum tempo. Eu vejo assim, pela concepção do curso e pelo que diz as normas, pelo que regem as normas, é que esse bacharel, ele vai ter a qualificação adequada para trabalhar fora do ambiente escolar. Isso é o que eu estava dizendo: hoje a gente está formando professores só para a escola. As disciplinas que seriam adequadas a trabalhar fora da escola, elas são todas eletivas. Não é possível, por exemplo, um acadêmico fazer todas. Então, ele acaba tendo que optar por uma ou outra de acordo com o conviesse ou alguma orientação, ou alguma coisa desse tipo, mas quando ele sai daqui, ele não está saindo com condições de trabalhar no esporte, por exemplo (P4-UEPA).

[...] todas as disciplinas esportivas do nosso atual currículo aqui do CEDF/UEPA são optativas. Nós temos uma disciplina Fundamentos e Métodos do Esporte, que, entre aspas, está programa para dar conta de tudo quanto é Esporte [...] handebol, futebol, basquete, vôlei que são tudo optativas. Então, se o aluno não escolher aquela disciplina ele passa pelo Curso de Educação Física sem cursar essas disciplinas, que é à base da escola, em determinadas sedes tem que trabalhar essas modalidades. Como que ele vai trabalhar o esporte se ele nunca viu, nunca praticou, nunca discutiu? Esse projeto (PPP CEDF/UEPA 2007) deu um salto de qualidade em relação ao outro (PPP de 1999) em relação à escola em alguns pontos, mas em outros pontos como esse foi negativo (refere-se a algumas disciplinas específicas da área biológica e esportiva que são eletivas no currículo acadêmico). Então, realmente é preciso rediscutir, redirecionar e nessa relação da pessoa que vai atuar fora da escola, ele tem que fazer o curso separado, que pode ter a mesma base, mas que tenham disciplinas específicas, como a Bioquímica, a Fisiologia, a Cinesiologia, para você ter uma idéia a Biomecânica é optativa no curso de Licenciatura (P7-UEPA).

Nós tínhamos um currículo que era basicamente formação em Licenciatura Plena, que dava essa oportunidade do profissional atuar em qualquer campo de intervenção. Entretanto, houve uma modificação na nossa grade curricular, no eixo norteador da formação profissional, e atualmente o nosso curso está voltado apenas para a Licenciatura, onde a formação dos alunos de graduação do CEDF/UEPA, eles oferecem essa oportunidade de estar intervindo profissionalmente no meio escolar.

É porque na formação curricular o que se discute nas disciplinas, nas temáticas das disciplinas, nas suas ementas, nos seus objetivos, e a própria proposta metodológica que é desenvolvida nessa graduação, ela não tem um aprofundamento maior para que o aluno possa intervir em outras áreas, embora ele tenha algumas disciplinas superficiais da área biológica, mas o aprofundamento maior se dá na área mais pedagógica que orienta para essa atuação mais no campo formal, mais no campo da educação mesmo. Porque a nossa grade está estruturada com algumas disciplinas que são de caráter obrigatório e outras disciplinas que são de caráter eletivo. E em muitas das vezes o aluno não selecionou aquela disciplina eletiva que daria

aquele aprofundamento para uma área não formal, e aí isso inviabiliza praticamente em termos de conhecimento e possibilidade de atuação neste campo de intervenção.

Ainda não abrange. Embora tenha algumas disciplinas que são eletivas, como eu falei. Essas disciplinas o aluno tem, como está estruturado no currículo, ele tem a opção de fazer. Então, ele escolhe se quer fazer ou não. Muitas vezes ele escolhe uma disciplina errada, até por falta de orientação, de conhecimento que, às vezes, aquela disciplina não vai servir para ele. Entretanto, a gente percebe que alguns alunos lá dentro, na Universidade, chegam com uma determinada visão, que eles vão ter um tipo de formação e deparam com outra situação. Isso, às vezes, desestimula. Isso contribui, às vezes, até para a formação de um profissional meio frustrado no seu campo de atuação (P10-UEPA).

O que está em voga no PPP do CDEF/UEPA é a busca de alternativas do capital organizar a vida, alternativas que resistam à imposição da lógica capitalista a organização do trabalho pedagógico. Logo, faz-se necessário alterar o trabalho pedagógico organizado de forma linear e que nos remeta a mesma organização do modelo de acumulação fordista/taylorista – as disciplinas do currículo não têm relação umas com as outras, o que as impõe ao isolamento. Nesse sentido, a Licenciatura ampliada aponta as proposições de Pistrak (2008) no que diz respeito à organização do ensino por meio do sistema de complexos. O sistema de complexos tem por intenção alterar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento. Assim, em relação ao fenômeno social “esporte”, as disciplinas esportivas isoladas sedem lugar à compreensão do esporte em suas múltiplas dimensões – econômicas, culturais, pedagógica, científica e técnica (TAFFAREL, 2009).

Para Calavolpe (2005), as modalidades esportivas (disciplinas isoladas e independentes) devem ser agrupadas em torno dos principais temas deste estudo já que analisam o mesmo fenômeno: a realidade. No currículo do CDEF/UEPA, a disciplina que agrupa o tema esporte e analisa-o em suas múltiplas dimensões chama-se Fundamentos e Métodos do Esporte. O autor ainda conclui que a estratificação do esporte por modalidades esportivas representa o esporte no bojo da estrutura capitalista.

A fala do professor P1-UEPA se dá no sentido de compreender o esporte através de uma dimensão plena, seus fundamentos teórico-metodológicos e históricos e se estreita com que propõe o PPP do CDEF/UEPA:

Primeiro parte-se do entendimento equivocado do que seria o esporte no Ensino Superior. Tem-se, por conta da nossa herança tecnicista, a ideia de que esses conteúdos, por serem os mais trabalhados dentro da escola, eles deveriam fazer parte do currículo de maneira obrigatória como uma disciplina futsal, handebol, basquetebol, e aí a gente utiliza os elementos

que nós colocamos na dissertação para conflitar isso. Vamos pensar: se é por uma questão de demanda social, se algum tempo daqui há um ou dois anos o rugby, que está crescendo agora no Brasil, se torna popular, a gente vai ter que colocar uma disciplina rugby no curso de Educação Física? A lógica que se utiliza para justificar essas disciplinas é uma lógica do que é popular. O futsal, o basquetebol, o handebol são populares dentro da escola, logo devem fazer parte como disciplinas obrigatórias no curso de Educação Física, ou seja, é atender uma demanda específica das áreas de atuação. E aí como é que a gente entende a perspectiva de esporte que possa superar essa fragmentação em modalidades esportivas? É entender que o esporte, ele precisa ser utilizado ou tratado metodologicamente no Ensino Superior de uma forma que o aluno compreenda seus fundamentos, suas bases teóricas, seu contexto histórico-metodológico para que ele possa, em diferentes contextos, se utilizar desses conhecimentos para aí sim ensinar o voleibol, o basquetebol, o handebol, o futsal. Daí a lógica que se coloca é no inverso, parece que querem colocar de maneira obrigatória, retroceder a obrigatoriedade dessas disciplinas, na perspectiva das modalidades esportivas, aí num processo histórico de esportivização da nossa área.

**Entrevistador:** Já teve a oportunidade de ministrar a disciplina Fundamentos e Métodos do Esporte aqui no CEDF/UEPA?

**Professor:** Não, nunca tive. Mas tenho vontade de ministrá-la e aí é outro ponto interessante que talvez esse entendimento dos alunos de maneira equivocada, se dê por conta da condução dessa disciplina. Como se conduz essa disciplina é central para que os próprios alunos entendam o que é o esporte, como ele se organiza e se desenvolve e como precisa ser trabalhado e a partir daí fazer as disciplinas optativas que estão colocadas no PPP como optativas. Então, talvez, essa disciplina não esteja dando conta de passar essa compreensão para os alunos (P1-UEPA).

Embora o PPP do CEDF/UEPA direcione a formação para um projeto histórico socialista, o Projeto em si não formará ninguém a não ser os homens, e estes possuem consciência social diferentes de mundo, de sociedade e de homem a partir da classe que venha a ocupar. Essa é a explicação de três professores para a não real efetivação da Licenciatura ampliada no Curso de Educação Física, como podemos perceber em seus discursos:

O meu projeto de formação que busco é coerente com o atual Projeto Político Pedagógico do CEDF/UEPA, o qual demarca ali uma posição, ele tem uma concepção de mundo, de homem, de sociedade. A gente percebe assim que muitos professores eles não tem uma compreensão do PPP do que perpassa ali no sentido da defesa mesmo de formação, de concepção, de sociedade, de homem, de mundo e isso, querendo ou não, tem uma relação com a forma que tu vais tratar, organizar o conhecimento, vais buscar trabalhar com esse projeto de formação. Então, a gente vê que há um descompasso nisso. Por isso que há tantas incompreensões, tantos equívocos assim, porque pode mudar o projeto milhões de vezes, mas se as pessoas não têm a compreensão e a dimensão do que está por trás do projeto, elas vão continuar com as mesmas práticas. Tipo assim, eu tenho um compromisso de buscar com o projeto histórico qualificar essa formação, garantir um conhecimento que tenha compromisso com as problemáticas da realidade social que a gente consiga compreender a nossa formação de maneira geral, na sua totalidade (P5-UEPA).

Acho que se o PPP não der conta, se nós não damos conta, não é o Projeto, somos nós que não sistematizamos ou não organizamos, não

aprofundamos o conhecimento, não ampliamos, mas o Projeto em si ele dá conta. Eu acho que damos conta, se nós trabalharmos com toda essa visão da organização do conhecimento, da sistematização, da ampliação e do aprofundamento, para qualquer área, isso vai depender muito do professor, do docente (P3-UEPA).

Mudar a gente mudaria (as atuais Diretrizes da Educação Física), principalmente porque eu tenho uma discussão no campo esportivo. Minha dissertação trata sobre isso, então, mudar a gente proporia algumas mudanças, porque a gente identifica alguns aspectos que ele ainda se coloca como elementos frágeis, mas a grande questão que se coloca quando dizem que não dá conta de atender a uma formação de caráter ampliado, está não somente no PPP, mas pelos sujeitos que colocam em prática esse PPP. Então, as deficiências e as limitações dessa formação não estão consolidadas apenas no PPP, porque esse é o maior discurso daqueles que defendem a fragmentação. É dizer: “Olha, a formação dessa forma não dá conta de atender todos os campos, por isso, a gente tem que fragmentar”, e essa é uma perspectiva (P1-UEPA).

Percebemos que a não efetivação da Licenciatura ampliada no CEDF/UEPA representa a própria luta entre os setores que disputam a direção política e teórica da Educação Física.

#### **4.3.2 FEF/UFPA**

Foram selecionados quatro professores da FEF/UFPA, que correspondeu à amostra de 25% do total de 16 professores em pleno exercício da função. Tendo meu objetivo saber qual a concepção de Licenciatura e Bacharelado dos professores, busquei equilibrar os defensores da Licenciatura e do Bacharelado. Assim, ao entrevistar o primeiro professor, sondei-o sobre quem defendia a formação ampliada e quem era favorável à divisão e, a partir deste primeiro contato, cheguei até os demais docentes entrevistados.

A tabela a seguir contém uma breve apresentação dos professores entrevistados no sentido de conhecer sobre suas vidas acadêmica e profissional, ressaltando que seus nomes foram substituídos por códigos com intuito de preservar a identificação dos sujeitos.

**Tabela 2** – Apresentação dos docentes do FEF/UEPA

Nome	IES de Formação	Pós-Graduação	Tempo de Docência no Ensino Superior	Registro Confef/Cref	Campo de Intervenção
P1-UFPA	UEPA	Doutorado	21 anos	Sim	Universidade e Não escolar
P2-UFPA	UEPA	Mestrado	3 anos	Não	Universidade
P3-UFPA	UEPA	Mestrado	19 anos	Sim	Universidade e Não escolar
P4-UFPA	UEPA	Mestrado	4 anos	Não	Universidade

Fonte: Secretaria da FEF/UFPA, 2012. Elaboração própria.

Podemos inferir que dois professores (50%) possuem registro no Conselho Profissional e trabalham tanto no espaço formal (universidade) como nos espaços informais (clubes, academias, spas, etc.). Ademais, dois docentes (50%) não são vinculados ao CONFEF e não exercem atividade profissional no espaço informal.

A disputa pela direção política e teórica da área se faz presente no interior da FEF/UFPA, conforme as transcrições:

[...] existem algumas discussões, eu acho que até direcionadas para outro sentido que não é alinhado com a lei. Eu discuto um pouco isso, mas existem debates sim.

**Entrevistador:** Tu podes me dizer o teor desses debates?

**Professor:** Eu não acompanho, realmente não é minha área, eu sei que existem, mas não acompanho (P1-UFPA).

[...] eu acho que a proposta que passou como sendo as novas Diretrizes para a formação de professores de Educação Física, elas responderam a um marco legal, porque todo marco legal corresponde a um marco social, a um marco político de disputas, de interesses, e de até, podendo afirmar mesmo, dessa contradição da luta de classe mesmo.

Então, hoje a gente vê no marco legal, no campo da formação do professor de Educação Física, essa separação entre Bacharelado e Licenciatura, que mostra que em algum momento dessa história, um determinado grupo com interesses próprios de relação de poder, de se perpetuar como referências no campo da Educação Física nacionalmente, como é o Jorge Steinhilber. A gente já conhece a história dele, então, ele disputou um pouco disso, convenceu algumas pessoas de que realmente a ação do professor deveria ser fragmentada, achando que uma parcela de um campo de atuação, como academias e clubes precisaria de outro tipo de formação e com isso surgiu essas novas Diretrizes, que eu acho um grande equívoco, acho que nenhum dos defensores hoje do sistema CREF/CONFEF ou mesmo do Bacharelado conseguem teoricamente sustentar a argumentação do porquê dessa divisão do campo da área da educação (P2-UFPA).

Os dois docentes estão falando do embate no campo da formação profissional que perpassa a Resolução CNE/CES 07/2004, mas eles defendem setores diferentes. O professor P1-UFPA, em seu discurso, diz que os debates em

torno da formação acontecem e se coloca favorável aos preceitos da lei, logo, concorda com a divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado e é favorável à regulamentação da profissão. O professor P2-UFGA, ao dizer que as Diretrizes para a formação em Educação Física representam o marco legal, analisa que a contradição desse marco legal é a disputa de classe existente na sociedade capitalista e se contrapõe à hegemonia do setor reacionário/privatista, o qual compõe o CONFEF, ao tentarem obter a conquista teórica da área.

O CONFEF, para tentar legitimidade perante a classe trabalhadora, utiliza-se de discursos (ideologia) que não condizem com as reais necessidades dos professores de Educação Física:

No início era brigar contra os leigos, proteger nossos espaços, depois a crítica maior é ao grupo que está lá (presidência do CONFEF) que não sai. Então, não dá espaço para outras pessoas contribuírem. Realmente quando você cria a figura do provisionado, você acaba protegendo de novo o leigo. Mas só que teve um tempo para isso, não se admite mais, que eu saiba, hoje, não se faz mais as provas para legalizar. Houve uma fase de regulamentação, parece que dois anos depois, até 1990 podia estar regulamentando esses leigos. Então, essa é uma crítica que eu faço. Outra crítica que eu faço é o poder absolutista da cobrança disso nas escolas, nos locais de trabalho, obtendo inclusive o poder de polícia para intervir. Conheço o pessoal do CREF, falo abertamente isso, acho que tem que ser mediado isso. Hoje ficou muito bandeira política, está um grupo muito forte lá. Pagamos uma anuidade e ninguém presta conta. Então, isso aí, hoje, me faz repensar, mas não abro mão de achar que nós temos que ter um órgão de classe, já que não é função do MEC, o MEC deveria pelo menos encaminhar estudos nesse sentido. Pois no sistema CONFEF nosso campo de intervenção está bem amarrado, mostrando como intervir no mercado, na escola, no clube, na academia, enfim intervir em vários locais. Então, essa questão hoje para mim é um debate que vai ter que ser feito partindo do próprio governo, o governo autorizou, criou a legislação, o CONFEF, então, agora ele vai ter que mediar isso aí (P3-UFGA).

Embora o professor P3-UFGA aponte as críticas ao Conselho, desde o valor de R\$ 380,00<sup>32</sup> referente ao pagamento da anuidade à coerção que esse órgão vem fazendo aos professores que não possuem registro profissional, inclusive dando voz de prisão por exercício ilegal da profissão, o docente ainda sim enfatiza não abrir mão de um órgão fiscalizador da profissão.

O ataque colonizador do CONFEF foi primeiramente aos leigos, àqueles que segundo o Conselho, não tinham formação em nível superior e ocupavam o mercado de trabalho ao exercerem as atividades próprias do professor de Educação Física, conforme explicita o presidente do CONFEF:

---

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=523>>. Acesso em 02 out. 2013.

[...] normalmente me indagam por que os leigos podem atuar no nosso mercado de trabalho. Ficam boquiabertos quando percebem que para [atuar] nestes seguimentos (sic.) não há a necessidade de formação específica. Ficam estarecidos ao enxergar que este mercado não é nosso. Que este mercado pertence a qualquer um. Qualquer pessoa, com qualquer formação e, mesmo sem nenhuma formação pode atuar em academias, clubes, condomínios, etc (STEINHILBER, 1996, p. 48).

O curioso é que, depois da regulamentação, este conselho qualifica os leigos através de cursos de provisionados, garantindo-lhes ocupar os espaços de trabalho dos professores de Educação Física mediante carteira profissional.

O docente ainda critica a permanência do presidente do CONFEF desde sua criação. Sobre isso, Macarelhas (2013) teve a curiosidade de checar a realidade de outros conselhos e constatou que, desde 1998, passaram pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) seis presidentes; pelo Conselho Federal de Medicina (CFM), três; pelo Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA), cinco; e pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), também 6. Em 2012, Jorge Steinhilber foi mais uma vez reeleito para cumprir uma gestão de quatro anos e, ao final, serão 18 anos na presidência do CONFEF.

O CONFEF tenta direcionar a formação em Educação Física pela hegemonia que vem obtendo nos cursos de todo o país, como podemos perceber nas entrevistas:

**Entrevistador:** Possui registro profissional no CONFEF?

**Professor:** Sim, eu sou partidário de que se existe uma lei ela deve ser cumprida e quem não a cumpre exerce ilegalmente a profissão (P1-UFPA).

Eu gostaria muito que o debate fosse mais aberto porque existe um movimento muito grande contra a regulamentação e acho difícil reverter. Porém, particularmente, acho também difícil reverter a lei. Então, acho que tem que sentar o pessoal do CREF com esse movimento para tentar um meio termo. É difícil você voltar atrás e dizer "a profissão de Educador Físico não deve ser regulamentada". Eu acho meio complicado dizer isso. Então, se vai ter esse debate, vai ter que criar a figura de um conselho, de um instituto que normatize isso aí. Se normatizar essa questão de mercado, acho que vai normatizar a questão acadêmica. Isso aí que é o grande problema, os alunos ficam cobrando a gente, daí eu sempre me posiciono achando que são saberes diferentes, articulados para áreas diferentes, entendeu? Então, se é mercado do licenciado, se é mercado do bacharel, isso é uma questão que vai ter que ser discutida. Não há como ficar empurrando isso (P3-UFPA).

Eu costumo sempre brincar com meus alunos dizendo assim: "vocês já cansaram da escola? Nem foram ainda! Como é que vocês já cansaram?" É uma lógica que está muito forte (P2-UFPA).

Os discursos dos professores P1-UFPA e P3-UFPA mostram-nos que é um grupo que não está se organizando para oferecer resistência frente à colonização

confefiana, diferentemente do setor revolucionário da Educação Física (MEEF, MNCR, GTT Formação profissional e mundo do trabalho do CBCE). Em junho de 2013, o CNE/CES, em resposta à Procuradoria da República no Estado de Goiás, emite o Ofício nº 158 CES/CNE/MEC, com o qual a formação em Educação Física qualifica licenciados e bacharéis, indistintamente, para atuarem nos espaços profissionais não escolares, como academias, clubes esportivos e similares. Porém, a atuação como professores da educação básica, essa sim é restrita aos licenciados. Um exemplo de como a lei pode vir a ser revogada e favorecer os trabalhadores.

O professor P2-UFGA percebe a repulsa dos seus alunos pela escola como campo de trabalho. Isso é consequência das políticas de cunho neoliberais existentes no país, em que temos a redução dos gastos públicos em esferas importantes para a população como a educação, a saúde e a segurança. Portanto, essas esferas ficam sucateadas e o CONFEF investe em um profissional liberal, apto a seguir as leis do mercado e se adaptar à sociedade capitalista em um espaço que não é a escola, mas as atividades físicas praticadas em academias, clubes, *spas* e similares. Um espaço altamente precarizado em relação aos direitos e vantagens trabalhistas.

Sendo assim, encontramos resistência ao CONFEF na FEF/UFGA, conforme a entrevista:

[...] o sistema CREF/CONFEF, eles são essa representação do que eu tinha te colocado antes. São Conselhos inoperantes, são conselhos que não fazem sentido de existir, porque, na verdade, eles não estão a serviço de melhorar a qualidade de atuação desse professor, no sentido de superar a precarização do trabalho, da exploração dessa mão de obra. Esses conselhos estão ali simplesmente para cobrar uma taxa de mensalidade para você se vincular a ele, e ele tentar dizer que ele é o dono do mercado, como se fizesse uma reserva desse mercado: "só vai entrar nele quem eu credenciar e dizer que está qualificado para fazer parte dele". Então, para mim, esse conselho aí é mais um braço da estrutura desse sistema capitalista que cria essas pseudonecessidades e seduz as pessoas para condicionar o professor a ter um *status* de ter um Conselho, mas que de fato ele não resolve nenhum problema real da ação pedagógica do professor no campo de atuação que ele vai fazer (P2-UFGA).

Nesse sentido, o CONFEF representa a própria extensão do capitalismo na área, na medida em que direciona o trabalhador para conformidade numa sociedade marcada pela exclusão, característica do sistema capitalista que, na sua fase neoliberal, direciona o campo de trabalho do professor para os espaços não escolares, onde a exploração da sua força de trabalho será ainda maior (mais-valia).

Qual a concepção que os professores possuem sobre a formação em Licenciatura? Na análise dos dados, constatamos que dois professores em seus discursos dizem que a Licenciatura trata de um saber específico, o qual possibilitará o licenciado atuar somente na escola:

A área de atuação do licenciado é a escola, basicamente o ensino fundamental e médio, a minha concepção é a da lei. O Brasil tem diversas legislações e isso fica muito claro, e eu não sou especialista em legislações, quando diz que a área de atuação do licenciado, em todas as licenciaturas, são as escolas. O licenciado é preparado para trabalhar na escola e atuações complementares devem ser legitimadas por formações complementares (P1-UFPA).

Eu penso que a Licenciatura é um grupo de disciplinas que tem o objetivo de formar o professor para atuar na escola. Essa é minha opinião e sou muito radical nisso. E o Bacharelado tem grupos específicos, especificidade própria para atuar em ambientes que não sejam a escola. Então, isso para mim está muito claro. São dois corpos de conhecimentos, por exemplo. O que é que eu precisaria enfatizar forçadamente em uma grade curricular do Bacharelado? E em licenciatura? São os mesmos conteúdos? Creio que não. Pois para mim são corpos de conhecimentos diferentes, específicos. No nosso modelo da UFPA, eu penso que a gente amplia, cruza conteúdos. É uma forma alternativa que possibilita atender a demanda da licenciatura e do bacharelado (P3-UFPA).

A fala dos professores é contraditória, pois o próprio CNE/CES/MEC, órgão máximo vigente no país e que tem por incumbência promulgar e analisar questões relativas à aplicação da legislação no ensino superior, não delimita a área de atuação do licenciado como sendo a escola, pois, em análises de currículos das Escolas de Educação Física, percebeu a pouca alteração de conteúdos referentes a formações em Licenciatura e Bacharelado e concluiu que o bacharel é que não pode trabalhar na escola, pois não é regido pela Resolução 01 e 02/2002. Além da questão legalista, percebemos a ofensiva do setor reacionário/privatista na direção política da nossa área, inclusive inculcando no pensamento dos professores que a formação tem que se dar pelos campos de atuação profissional.

Ademais, o professor P1-UFPA ainda critica a formação em Licenciatura de caráter generalista, alegando que em grandes centros urbanos e comerciais esse formato está falido, pois não consegue direcionar para uma especialização do saber, para o mercado de trabalho:

Este formato das Licenciaturas (formação generalista) na Europa, nos Estados Unidos, nos grandes centros internacionais do desporto é uma tendência de queda, de baixa procura, por que eu digo isso? Porque lá a coisa é mais alinhada ao mercado, enquanto na faculdade se discute uma licenciatura plena, ampliada que dê conta de uma formação generalista para atuar nas áreas formais e não formais, lá não há essa preocupação, a obrigatoriedade da formação em Educação Física é para atuar em determinados segmentos do mercado. Você tem que ser qualificado naquilo

que vai fazer e não naquilo que algumas pessoas gostariam que você estudasse. Enfim, eu sou dirigido pelo mercado, eu penso que o mercado tem que ser o balizador da formação (P1-UFGA).

O discurso do professor é marcado pela ofensiva da globalização da economia que tem suporte na crise determinada pela assertiva de políticas neoliberais com a redução da função do Estado e a retomada da ênfase no mercado de trabalho. Para Taffarel (2001b), trata-se da implementação de políticas de ajustes estruturais e reforma do Estado, que não passam de estratégias do processo de reestruturação, impostas pelos países centrais do capitalismo aos países periféricos, sob interesse único do capital financeiro. Essa tendência é a destruição da força produtiva – trabalhador – pelo processo formativo perante a negação do conhecimento na graduação – divisão da formação pelo campo de trabalho – através de uma mão de obra direcionada para o mercado.

E temos dois professores que concebem as suas concepções de Licenciatura como sendo a base da formação do professor de Educação Física, por isso, não conseguem perceber sentido na formação em Bacharelado, como segue nas entrevistas:

Então, eu acredito nessa perspectiva: que a formação do professor de Educação Física tem que ser garantida no campo da Licenciatura, ela que dá conta. É um equívoco epistemológico e teórico achar que o Bacharelado é algo que se separa, partindo do princípio do campo de atuação, da Licenciatura. É mera posição de interesse de um grupo de achar que um curso de Bacharelado pode fazer uma reserva de mercado para esses novos professores de Educação Física. A própria argumentação deles não se sustenta, porque o ato pedagógico, o ato educativo existe em qualquer campo. Se ele é um professor que vai atuar, se ele vai desenvolver uma atividade física, que ele vai preparar uma ação de aplicação de um conteúdo, ele, necessariamente, vai precisar de estratégias pedagógicas para a sua organização (P2-UFGA).

O que acumulei de concepção de Licenciatura foi a partir da questão legal durante a graduação. Licenciatura era ser professor. Então, depois que veio o debate sobre Licenciatura/Bacharelado, ficou muito incutido para mim essa lógica de definição pelo campo de atuação. Tu és licenciado para atuar num determinado espaço profissional como professor, tu és graduado (bacharel) para trabalhar com projeto de pesquisa, com treinamento resistido ou trabalharia com fisiologia.

Com o tempo e a necessidade de apropriação dessa compreensão, por conta da minha inserção no ensino superior, foi ampliada a partir também dessas leituras. A concepção de licenciado é Licenciatura, está dito, é o ato de ministrar aula, o magistério, é ser professor. E o graduado além, na minha concepção, pode estar assim como professor. Até difícil, porque como tu tens uma concepção de que não existe essa divisão, é até difícil definir, mas eu acho que tanto um, o graduado, como o licenciado eles tem atos comuns profissionais, de ministrar aulas do magistério a fazer pesquisa, porque o professor na sala de aula, mesmo na educação básica, ele tem o ato da pesquisa, da investigação, porque ele faz a organização do

trabalho pedagógico de planejar a aula dele. É claro que é diferente de tu estares em um espaço de pós-graduação *lato sensu, strictu sensu*. Então, na minha cabeça era isso. Hoje não consigo, é até difícil conceituar para ti vendo essa separação, porque para mim é uma questão muito lógica, muito da fragmentação que fica difícil separar uma coisa da outra, porque eu acho que estão juntas. O que penso é que falta a gente reavaliar, conceitualmente, isto na formação, nos PPP de curso, para que a gente não só desmistifique, mas aponte alguns equívocos históricos nessa concepção. E é um debate que está muito presente na sala de aula. Se você defende a unificação, por que nega o debate da saúde na formação do professor de Educação Física? E aí alguns colegas nossos, que atuam nesse campo da saúde, de forma muita fraterna, debatem isso com a gente, questionam que: se não é o professor de Educação Física que vai fazer o debate da saúde na escola, quem vai fazer isso? O professor de Matemática não dá conta deste conteúdo, o de Biologia também não, porque é muito específico. Então, a gente tem tentado olhar por este lado, de que é necessário que tenha um equilíbrio nessa formação, tanto de compreender o papel pedagógico da Educação Física na escola, como de compreender também, pedagogicamente, o papel da saúde na formação desse sujeito, tanto na escola como fora dela, porque dentro da escola, ainda sim, se a gente for analisar o que é a saúde de forma mais ampla e aí faço essa relação, porque é muito comum relacionar Licenciatura com a educação e o Bacharelado com a saúde, mas ainda sim, se formos pensar a saúde de forma mais ampla enquanto política pública do direito social, não da ausência de doença, mas das medidas preventivas, também a Educação Física tem papel importante, desde a tenra idade, de começar a sensibilizar os alunos, transmitir conhecimento dessa necessidade de se praticar uma prática corporal dentro desses campos da cultura corporal (P4-UFPA).

Os dois docentes concedem que a caracterização epistemológica do professor de Educação Física é o ato pedagógico, pois não é mudando o campo de intervenção que este deixará de ser professor. Para Nozaki (2004), quando temos áreas em que a intervenção do conhecimento se dá exatamente na área pedagógica, que no caso da Educação Física significa o Bacharelado, equivale à própria Licenciatura, portanto o Bacharelado não existe. Assim sendo, a discussão Licenciatura/Bacharelado é a própria caracterização ou não da Educação Física como área pedagógica, em que a defesa do Bacharelado como campo de atuação não escolar é a desconsideração desse ato pedagógico para a formação da apologia do trabalhador liberal.

Qual a concepção que os professores possuem sobre a formação em Bacharelado? A análise do material nos revelou que dois professores compreendem que essa formação é direcionada para o mercado de trabalho, advinda das atividades físicas e treinamento do desporto:

Eu penso que a atuação nas áreas não formais elas precisam ser melhores estudadas, não adianta você defender que, por exemplo, por decreto que para atuar na direção de uma equipe de desporto tem que ser um professor de Educação Física. Esse professor de Educação Física dependendo de como ele dirigiu a sua formação, ele poderá saber muito menos do que um leigo que vai atuar numa ação específica do desporto. Eu cito, como

exemplo, um ex-atleta meu de voleibol que atua comigo a mais de 10 anos, ele sabe muito mais voleibol do que qualquer um dos meus alunos, os melhores alunos de voleibol, não sabem 10% do que esse meu ex-atleta de voleibol sabe. Esse meu ex-atleta de voleibol pode ser um excelente treinador, ele não quer ser um preparador físico, não quer ser um professor, não quer atuar na escola, quer atuar no clube e onde ele está absolutamente formado. Ele tem o conhecimento, ele pode não ter cumprido uma legislação que exige que ele tenha uma graduação, onde ele vai estudar coisas que ele não vai utilizar, não vai aplicar no mercado. Daí porque eu acho que Bacharelado precisa ser mais difundido, não apenas o Bacharelado em Educação Física, mas eu vou mais além, acho que o Bacharelado ideal hoje é o Bacharelado que tem na USP que é o Bacharelado em Esportes, esse sim é o Bacharelado, que os alunos que vem desses cursos tem muito mercado para trabalho (P1-UFPA).

**Entrevistador:** A atual Resolução que orienta a nossa formação, que é a 07/2004, ela abre a possibilidade da gente dividir a nossa área em Licenciatura e Bacharelado. No teu ponto de vista, tu concorda com isso?

**Professor:** Concordo plenamente. Acho que devia até ter acontecido aqui. Temos um curso agora em Belém, uma faculdade particular de Bacharelado.

**Entrevistador:** E tua defesa é da criação do Bacharelado?

**Professor:** Com certeza. Bandeira totalmente fincada para isso. Agora, enquanto não tem, a gente tem que caminhar conforme a música. Então, aqui a gente tem que ampliar isso, porque os estudos nos mostra que 65% dos egressos, formado na faculdade em Licenciatura vão tudo para o lado informal, vão para as academias. Então, a gente está só tampando o sol com a peneira (P3-UFPA).

O discurso do professor P1-UFPA é um tanto quanto contraditório, pois, apesar de defender a regulamentação da profissão, defende a ideia de que um leigo, no caso, um ex-atleta, pode vir a saber mais do que um professor de Educação Física, por isso a formação em Bacharelado precisa ser mais específica e direcionada ao mercado. O que ele está levando em consideração é apenas o aspecto técnico da formação e esquece que o homem precisa também da consciência política, precisa saber compreender as contradições do mundo do trabalho para lutar por seus direitos e não ser explorado.

O professor P3-UFPA utiliza-se do discurso de que somente o Bacharelado pode atuar nas academias e que os licenciados vão para o espaço não escolar apenas porque não tem o Bacharelado. Percebemos a compreensão equivocada do professor sobre as Diretrizes Curriculares, pois em nenhum momento essa delimitação por campo de trabalho inibe o licenciado de atuar em qualquer espaço, mas o contrário é verdadeiro, pois é o bacharel que não pode atuar no espaço escolar.

Nesse sentido, o professor P1-UFPA nos diz que a formação profissional precisa estar alinhada ao mercado de trabalho:

Eu acho que, para o profissional do século XXI, o principal eixo de formação tem que ser o mercado, ele tem que estar alinhado com o mercado. As tendências indicadas por este mercado devem ser balizadoras dos eixos de formação. Eu penso que as Universidades, de um modo geral, elas são muito lentas para acompanhar o mercado. Então, o que acontece é que existe uma dissociação muito grande entre que os professores nas faculdades pensam e que o mercado precisa. Então, o prejudicado nisso, nesse descompasso, é o aluno que quando chega ao mercado vai ter que buscar uma formação complementar para poder encontrar um posicionamento (P1-UFPA).

A formação inicial precisa ser ampla, omnilateral, a única capaz de fazer com que o homem compreenda as múltiplas determinações do real, só assim conseguirá fazer um *détour* e chegar à “compreensão da coisa em si”, a essência do real e destruir a pseudoconcreticidade. Nesse sentido, a formação em ensino superior precisa partir das necessidades humanas e das práticas sociais, caso contrário, ter o mercado de trabalho como balizador da formação é contribuir com as mazelas sociais, fruto do sistema capitalista da exploração da mais-valia, da exclusão dos bens materiais e da exploração do homem pelo homem.

Outro professor possui a concepção de Bacharelado como sendo o pesquisador clássico, aquele produtor do saber científico que é instrumentalizado por outros na escola, conforme a entrevista:

Eu precisaria até fazer mais reflexões sobre isso, mas de forma bem objetiva, eu acho que o Bacharelado não está no campo da aplicação desse conhecimento, compreendendo isso como uma área, uma natureza de ação dentro da Universidade. A Licenciatura, o campo da Licenciatura, você está sempre fazendo uma aplicação desse conhecimento. Então, pesquisa, ensino e extensão estão articulados para aplicar isso nesse ato educativo. Na minha perspectiva simplificada, o Bacharelado não se propõe a fazer essa ação educativa, de aplicar isso num processo de troca entre um professor e um aluno. Ele faz as experimentações e deixa ali a serviço da sociedade e da produção científica que ele for fazer, mas necessariamente o Bacharelado não vai construir uma relação educativa de produção e de aplicação desse conhecimento. Ele levanta problemáticas, pesquisa sobre elas, mas não, necessariamente, não chega a aplicar. Não cabe a ele a aplicação, ele instrumentaliza para que outros profissionais possam, independente da área, aplicar isso. Então, o bacharel tem esse caráter mais da natureza da pesquisa, e tem um percentual maior nisso (P2-UFPA).

O professor P2-UFPA caracteriza o bacharel como sendo o produtor do conhecimento, quem instrumentaliza o saber, identificando que ele não aplica esse conhecimento. Para Taffarel (2003), pensar nesse tipo de concepção de Bacharelado é um erro, pois nos leva a entender que a formação em Licenciatura é eminentemente pedagógica e não advém da ciência.

#### 4.4. A CONCEPÇÃO DE LICENCIATURA E BACHARELADO DOS ESTUDANTES

##### 4.4.1 CEDF/UEPA

Para compor esta pesquisa, foram selecionados 17 estudantes de Educação Física que estivessem cursando os dois últimos semestres. A opção por alunos do sétimo e oitavo semestres foi em virtude da análise curricular do CEDF/UEPA, o qual indicava que os alunos já deveriam possuir acúmulo teórico-prático suficiente para emitir opinião a respeito da temática. Inicialmente, a escolha dos estudantes aconteceu de forma aleatória, porém, à medida que as entrevistas foram acontecendo, ao final, eu perguntava a referência de quem poderia contribuir de maneira significativa para a pesquisa e, com isso, fui ao encontro de estudantes que tinham maior interesse na temática.

A tabela a seguir constitui na apresentação dos discentes entrevistados, com o intuito de apresenta-los e caracteriza-los quanto a suas vidas acadêmicas, em que seus nomes foram substituídos por códigos para preservar a identificação dos sujeitos, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Tabela 3** – Apresentação dos discentes do CEDF/UEPA

Nome	Ano de ingresso	Semestre	Participante de grupo de pesquisa ou Movimento Estudantil	Exerce atividade profissional
E1-UEPA	2009	Oitavo		
E2-UEPA	2009	Sétimo	Sim	Sim
E3-UEPA	2009	Sétimo		
E4-UEPA	2009	Oitavo		
E5-UEPA	2008	Sétimo	Não	Não
E6-UEPA	2009	Sétimo		
E7-UEPA	2010	Sétimo	Sim	Sim
E8-UEPA	2009	Oitavo	Não	Sim
E9-UEPA	2008	Oitavo		
E10-UEPA	2009	Sétimo	Sim	Não
E11-UEPA	2009	Oitavo	Não	Sim
E12-UEPA	2009	Sétimo	Não	Não

<b>E13-UEPA</b>	2008	Sétimo	Sim	Sim
<b>E14-UEPA</b>	2009	Sétimo	Sim	Não
<b>E15-UEPA</b>	2008	Sétimo	Não	Sim
<b>E16-UEPA</b>	2009	Sétimo	Não	Não
<b>E17-UEPA</b>	2009	Oitavo	Sim	Sim

Fonte: Secretaria do CEDF/UEPA, 2012. Elaboração própria.

Nas análises dos dados, constatamos que os estudantes conseguem perceber que a formação profissional em Educação Física constitui a verdadeira luta de classe na área, como podemos perceber nas transcrições:

[...] a questão das Diretrizes, quando a gente vai lá e cada pessoa tem a sua interpretação, o pessoal do Bacharelado tem uma interpretação sobre a Licenciatura, e o licenciado tem outra interpretação. Por isso, acaba ocorrendo vários conflitos que impossibilitam uma melhor formação para o professor de Educação Física, porque todos os questionamentos estão em cima das Diretrizes do licenciado, e não do bacharel. O do bacharel é bem claro ali, e do licenciado ficam todos esses questionamentos. Então, eu acho que isso dificulta a formação do professor de Educação Física segundo essas Diretrizes (E5-UEPA).

A gente conclui também que o sistema CONFEF/CREF's é que vem reforçando esta fala juntos a esses professores, mas que não tem poderes para ingerir sobre o campo de atuação do professor de Educação Física. Nós entendemos que quem tem poderes para isto é a União, portanto, o sistema CONFEF/CREF's não tem poderes legais, mas que só continua ingerindo nesta questão porque poucos alunos se apropriam de forma qualitativa dessa discussão com relação às legislações e sem essa apropriação não têm como requerer os seus direitos, acabam aceitando a ingerência ou acabam não sabendo o que fazer para tentar contrapor a ingerência do sistema CONFEF/CREF (E14-UEPA).

O estudante E5-UEPA ressalta o embate de projeto na formação, embora o PPP do Curso em questão aponte para a Licenciatura de caráter ampliado. O discente aponta que alguns professores, por defenderem projeto histórico diferenciado, acabam dificultando esse entendimento e isso influencia na própria formação dos discentes. O aluno E14-UEPA identifica o interesse do CONFEF na formação profissional e consegue perceber a ingerência no processo formativo devido a pouca assimilação do debate por parte do corpo discente.

Tendo em vista a disputa de classe como força motriz da história e que permeia a sociedade capitalista, é sabido que a universidade é marcada pela contradição da luta de classe em seu interior que busca legitimar seus interesses, através da hegemonia e ideologia. Dessa forma, a produção do conhecimento não acontece de forma linear no espaço acadêmico, mas em meio à correlação de forças entre setores que disputam a direção do projeto de formação.

O setor reacionário/conservador se utiliza da ideologia para conseguir a divisão da formação, segundo as entrevistas:

Dizem alguns que o problema está no currículo, porque ele está muito pedagógico, isso é o que dizem que isso não dá condições para a gente atuar em outras áreas só dá pra atuar na escola (E1-UEPA).

Nosso curso ele já foi biológico, hoje em dia ele está altamente pedagógico. Então, nossa grade curricular é toda voltada para a pedagogia (E2-UEPA).

[...] eu sou contra a divisão, mas tem um grupo de professores tentando trazer o Bacharelado para a UEPA e a principal afirmação é a seguinte: tem que trazer o Bacharelado, porque daqui a algum tempo quem está saindo agora e quem já saiu não vai poder atuar nas academias, e aí tem lá no artigo 5º da Constituição Federal, diz que é legal o exercício de qualquer profissão. Então como é que isso vai ser negado para gente? A gente vai ser impedido se o curso for dividido? (E9-UEPA).

A ideia do setor reacionário/conservador é legitimar o discurso da área da saúde e qualidade de vida como objeto de estudo da Educação Física, alegando que a formação em Licenciatura não garante suporte teórico-metodológico para essa atuação, daí a necessidade do Bacharelado, contrariando a própria organização curricular do CEDF/UEPA, que está estruturado para garantir uma formação ampla que possa subsidiar o trato do conhecimento do professor nos vários campos de atuação e que, portanto, define o objeto a ser estudo: as práticas corporais, esportivas e de lazer.

A hegemonia no campo da formação profissional é outra categoria que podemos perceber na fala dos estudantes:

Eu, sinceramente, não sei se tivesse Licenciatura e Bacharelado o que eu optaria, porque eu gosto da área biológica, da musculação e das práticas esportivas, mas eu não fico contra a Licenciatura. Então, o que eu fico em dúvida ainda é essa aplicação, porque aqui (em Belém) nós vemos que o CREF não é forte, não tem uma rigorosidade na academia de chegar e falar assim: "Não, só pode entrar pessoas com Bacharelado", como em outras regiões tem. Então, a gente vê que aqui ainda não está fortalecido e então, fica meio flexivo (E6-UEPA).

[...] esse negócio de Licenciatura, para a discussão, como eu já havia dito para você, no semestre passado ficou uma coisa muito confusa, porque eles diziam que o curso é de Licenciatura Plena, aqui (Belém) nós podemos atuar tanto na academia quanto na escola, mas se nós formos para outro estado não poderemos atuar. Nós temos que ter o curso de Bacharelado (E16-UEPA).

Para Gramsci, a dominação de um grupo sobre outro estaria exatamente na divulgação de ideias pertencentes a certa classe social e divulgadas como universais a todas as demais. Porém, o discurso da regulamentação da profissão e a necessidade do Bacharelado para atuar nas academias, clubes esportivos, dentre

outros é do setor reacionário/conservador que tem sua extensão na Educação Física representada pelo CONFEF. A hegemonia é de tal magnitude que os estudantes chegam a afirmar a preocupação com a fiscalização do conselho, alegando que na cidade de Belém só é possível a atuação do licenciado nos espaços não escolares porque a fiscalização do CONFEF não é eficiente. A contradição desse discurso está na própria Resolução CNE/CES 07/2004, a qual, em nenhum momento, impõe a restrição por campo de atuação, a não ser o Bacharel que não pode atuar no meio escolar, pois não possui em seu currículo os conhecimentos pertencentes à escola. Destaco nesses discursos a maneira como o setor reacionário vem conseguindo a ingerência no campo da formação em Educação Física.

Qual a concepção que os estudantes possuem sobre a formação em Licenciatura? Na análise dos dados, constatamos que todos os alunos se mostraram a favor da Licenciatura de caráter ampliado, sobretudo porque garante atuação do egresso nos vários campos de trabalho. Porém, em determinados momentos da entrevista, alguns estudantes contradiziam-se e demonstravam forte tendência favorável à criação do Bacharelado, sobretudo quando afirmavam que a área de atuação do licenciado restringe-se à escola:

[...] a área de atuação do licenciado é bem ampla, trabalha em escolas, inclusive até mesmo em ambientes não escolares. Só que eu vejo que a minha formação dentro da universidade não me prepara para isso, enquanto os conteúdos das disciplinas, enfim, como os professores ministram a aula. Mas eu busco as coisas mais por fora, porque aqui na UEPA, até quando houve essa discussão, eu argumentei o que foi dito que a Educação Física é uma só e eu acredito nisso. Porém, dizem que é assim. Mas você vai mais para um lado, ou então, vai para um lado, mas desconhece totalmente o outro lado, vamos dizer assim, a parte da biológica e da pedagógica da Educação Física. Então, às vezes, ou a pessoa sabe só um, ou sabe o outro. Não tem muitos profissionais que demonstram que tem habilidade tanto numa quanto no outro (E5-UEPA).

O que eu venho estudando, essa é minha compreensão de que a Licenciatura ela é bem mais abrangente que o Bacharelado. Anteriormente, eu tinha uma visão contrária, eu pensava que o Bacharelado era melhor que a Licenciatura, aí a partir dos estudos, de vídeos que eu estava vendo, das discussões que fui me inserindo aqui na Educação Física, eu percebi que o licenciado tem o campo mais abrangente por está inserido na educação básica (E10-UEPA).

A formação inicial deve ser ampla. Eu não sou a favor de uma Licenciatura voltada apenas para área pedagógica, mas como plena deve abranger a área biológica. É dar conta das disciplinas que são mais específicas da área biológica, mas dar conta da formação, porque como a gente entrou para fazer Licenciatura, para atuar na escola, mas eu acho que o fato de a gente fazer Licenciatura não impede de atuarmos em outros ambientes, não só em academia, mas em outros ambientes. O que tem impedido a gente de atuar é a formação deficiente que tem acontecido no CEDF/UEPA, principalmente da área da saúde, os que ministraram disciplinas biológicas que negaram para gente o conteúdo como conhecimento (E9-UEPA).

A Licenciatura, como todas as outras áreas que são de ensino básico, para mim, prepara para ensinar na área escolar. Como outros cursos em que se tem a divisão Licenciatura/Bacharelado, como a Matemática, só o licenciado pode dar aula, o bacharel trabalha com pesquisa. Tenho alguns amigos que são da área da matemática e me falaram em relação a isso. Então, no caso da Educação Física, a Licenciatura, até mesmo como se defende na UEPA, é para preparar o professor para a escola (E17-UEPA).

O estudante E17-UEPA tem a concepção de Licenciatura como formação voltada unicamente para a escola, negligencia o fato do licenciado poder atuar em todos os campos da cultura corporal. Ademais, os alunos E5, E9 e E10-UEPA reconhecem a Licenciatura como uma formação ampla, capaz de fazer com que o egresso em Educação Física não se restrinja à escola. Porém, outros estudantes, apesar de defenderem a Licenciatura ampliada, ressaltam que as disciplinas são voltadas para a área pedagógica ao invés da biológica:

[...] as matérias que são da área biológica são todas optativas, a não ser Fisiologia que faz parte da grade, mas a Fisiologia do Exercício é optativa. Então, toda área biológica fica de escanteio, quem manda aqui é a área pedagógica. Se fores pegar a grade curricular que até hoje ninguém entende, inclusive já chegaram até a tirar Anatomia do curso, como é que tu vais tratar do corpo humano se não conheces? (E2-UEPA).

Acho que a formação em Educação Física aqui na UEPA, em comparação com as grades curriculares de outros cursos por aí que, a meu ver, são melhores do que a nossa, eu vejo muito voltada para a área pedagógica. Há matérias que são optativas, que a gente acha que não são muito exploradas e que deveria ter (E3-UEPA).

No Art. 11, Parágrafo Único da Resolução CNE/CP 01/2002 diz: “[...] nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”. Nesse sentido, as resoluções sempre estabelecem a carga horária mínima e deixam para as universidades pensarem em suas propostas curriculares, respeitando o princípio da autonomia universitária. As disciplinas do desenho curricular, em sua maioria, estão instrumentalizadas tendo a docência como a base da formação. Portanto, infere-se da análise dos dados, que os estudantes ao afirmarem que o Curso está voltado para a área pedagógica, não conseguem identificar a docência como caracterização do trabalho do professor de Educação Física. Isso contraria até mesmo o PPP do CEDF/UEPA, o qual, ancorado em autores como Taffarel e Santos Júnior (2005), diz que o que nos unifica e nos dá identidade é o trabalho docente de onde quer que atuemos, seja em escolas, academias, clubes, *spas* e praças.

A descaracterização da identidade da Educação Física é representada pela própria luta de classe presente no interior da área, pois a produção do conhecimento representa também a correlação de forças entre os setores que almejam a direção do projeto de formação. Assim, como a Licenciatura ampliada não representa o projeto de formação para alguns professores, a prática pedagógica do professor não tem relação com o projeto histórico que subjaz o PPP do CEDF/UEPA e isso dificulta a caracterização da docência como identidade da Educação Física para os discentes, conforme podemos perceber na fala de dois estudantes:

Eu gosto do Projeto Político Pedagógico daqui do CEDF/UEPA. Pelo acesso que eu tive acho muito perfeito, só que o erro não está no Projeto Pedagógico, mas sim na atuação do professor, onde ele não cumpre o conteúdo programático do Curso (E5-UEPA).

[...] eu percebo que a formação aqui na UEPA foi muito teórica, e não teve um processo, na verdade, eu acredito que teve, só que nos últimos semestres com alguns professores restritos que se preocuparam nessa formação ampliada, até porque o currículo, o PPP, eles carregavam debaixo do braço, eles dialogavam com o Projeto Pedagógico, e dentro do Projeto Pedagógico tinha essa formação ampliada, e outros professores não conseguiam fazer essa relação e não utilizavam o PPP para fomentar essa questão de uma formação ampliada. Então, muita gente não conseguiu compreender o que os professores estavam passando e nem os professores conseguiam compreender o PPP.

A grande discussão é muita teoria e pouca prática, e a gente vem percebendo no processo histórico da UEPA, que tempos atrás era muita prática e pouca teoria, e hoje, a gente percebe que é muita teoria e pouca prática. Por isso, tem que ter esse jogo teoria-prática. A gente nesses quatro anos percebeu que ficou muito dentro de sala. Isso prejudicou a nossa formação? Acredito que não, porque o conhecimento é amplo e a pessoa tem que buscar, não só depende da Universidade, mas a carência dos alunos, nas falas deles, e também na minha, teve pouca relação entre teoria e prática (E4-UEPA).

O estudante E4-UEPA ainda ressalta que o Curso de Educação Física da UEPA é muito teórico. De acordo com a Resolução CNE/CP 02/2002, a carga horária destinada à prática como componente curricular é de 400h e deverá estar presente desde o início do curso e dissolvida no interior das áreas e disciplinas, de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2002, em seu Art. 12:

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (*op. cit.*).

A estruturação curricular do CEDF/UEPA concebe que a formação do egresso deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio e atividades complementares, de acordo com o Art.

10 da Resolução CNE/CES 07/2004. Nesse sentido, “todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm a sua dimensão prática” (UEPA, 2007, p. 67). O PPP do CEDF/UEPA entendendo a prática como “[...] uma atividade flexível para dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica” (*op. cit.*, p. 68), elenca dois grupos de disciplinas matrizes: Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação Física e Fundamentos e Métodos (ver Anexo 1), as quais juntas totalizam 1140h desse componente como prática curricular, o que supera o mínimo disposto pelos documentos legais. Portanto, vejo que se os alunos concedem o curso teórico, isso está mais relacionado com a opção metodológica que o professor adota na disciplina que ministra, do que com a organização e estruturação curricular do CEDF/UEPA.

Qual a concepção que os estudantes possuem sobre a formação em Bacharelado? A análise do material nos revelou que os estudantes possuem concepções diferentes dessa formação, conforme as falas a seguir:

[...] a respeito do Bacharelado, eu acredito, pelas discussões que a gente vem fazendo, ela limita, e a gente acredita que é apenas uma necessidade de mercado, não uma necessidade de discussão, de fundamentação, mas, necessariamente, de mercado mesmo para obter diminuição de salários (E4-UEPA).

O Bacharel seria aquele profissional que pode atuar em qualquer área da Educação Física menos na educação básica, ou seja, a área escolar. O sistema CONFEF-CREF tem muito interesse em apoiar a formação em bacharelado, uma vez que esse curso teria o objetivo de atender uma demanda de mercado que é o das academias, clubes, *spa* e etc. Locais esses que o CREF quer fiscalizar e impedir o livre exercício da profissão. Então, percebemos que por traz de tudo isso há um interesse de terceiros, de fragmentar a formação e o conhecimento em detrimento da lógica da exploração do sistema capitalista (E12-UEPA).

O interesse (em criar o Bacharelado) que eu entendo, e que a própria resolução coloca, é de mercado. Um interesse imediatista, um interesse que está voltado a formar profissionais, técnicos e específicos, que vê cada conhecimento daqueles para atuar só com aquilo, com aquele conhecimento específico. Não está preocupado em formar ele de forma mais geral e integral, que possa complementar uma formação de verdade, que possa complementar outras ânsias que o ser humano tenha, outras necessidades que ele possa querer atingir futuramente. A formação do Bacharelado, ao contrário da Licenciatura, ela está preocupada em atingir somente os interesses de formar um profissional que atue naquele mercado para preencher aquela vaga e para ser explorado por um sistema que explora e precariza o trabalho daquela pessoa (E13-UEPA).

No primeiro momento, os discentes concebem que a formação em Bacharelado é específica e direcionada a atender o mercado de trabalho não escolar. Desse modo, aferimos que os cursos de formação de professores são empurrados a um processo de reordenamento, que tem por incumbência ajustes

necessários a manutenção do capitalismo, sobretudo pelo processo produtivo (reestruturação produtiva) e políticas de cunho neoliberais. A reestruturação produtiva tem papel importante nesse processo, na medida em que direciona a formação do novo tipo de homem apto para atuar no mercado de trabalho. A defesa do Bacharelado é do sistema CONFEF/CREF, bem como esclarecem os alunos, o qual a formação atende a interesses de reserva de mercado, sendo este precarizado.

Em outro momento, os discentes caracterizam o Bacharelado como uma área mais abrangente que a Licenciatura e que traz para a área certo *status*:

Bacharelado eu acho que é uma área que está em constante crescimento, porque temos a divulgação de vários esportes, olimpíadas, Copas do mundo, tudo isso está fazendo com que haja um incentivo maior à prática do esporte, academias de musculação, de lutas e outras mais. Então, essa área do Bacharelado fica até maior de atuação (E7-UEPA).

O porquê do Bacharelado? É importante, porque vai dar mais *no hall* para a nossa categoria, em estudar e saber os movimentos, ter conhecimento prático e teórico da matéria, pois aqui a gente não tem muita prática, a gente tem mais a prática da Licenciatura, mas não é aquela coisa equitativa, que é meio a meio, tem muita teoria e pouca prática (E6-UEPA).

O que está em voga na sociedade capitalista é a desqualificação do trabalhador, contraditoriamente, na sua formação inicial. Portanto, o Bacharelado, longe de dar mais *no hall* para nossa área, contribui para a negação do conhecimento do professor de Educação Física, na medida em que o saber é visto de forma específica para os campos não escolares, e sabemos que são muitos, isso justifica a necessidade de não dividir o conhecimento. O Bacharelado representa a defesa do capitalismo, pois o capital necessita adequar os trabalhadores para o trabalho flexível, precário, liberal e isso se dá fora da escola. A defesa do Bacharelado é a própria aceitação das mazelas sociais fruto da sociedade capitalista.

O discurso dos estudantes representa o pensamento e interesses do setor reacionário que ocupa o CONFEF, não representa os reais interesses da classe que vive do trabalho, mas é propagada por ela de forma ideológica como se os interesses da classe burguesa fossem universais. Essa concepção de ideologia chama-se epifenomênica.

#### 4.4.2 FEF/UFPA

Na FEF/UFPA foram entrevistados apenas alunos do oitavo semestre, pois no período das entrevistas não havia o sétimo semestre. A quantidade de estudantes matriculados era de 45. Com a porcentagem de 25%, entrevistei 11 estudantes. A escolha dos estudantes também se deu de forma aleatória, porém, ao entrevistar o primeiro aluno, este passou a fazer a mediação para que todos os demais fossem entrevistados.

A tabela a seguir constitui a apresentação dos discentes entrevistados no sentido de conhecer sobre suas vidas acadêmicas, em que seus nomes foram substituídos por códigos com intuito de preservar a identificação dos sujeitos, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Tabela 4** – Apresentação dos discentes da FEF/UFPA

Nome	Ano de ingresso	Semestre atual	Participante de grupo de pesquisa ou Movimento Estudantil	Exerce atividade profissional
E1-UFPA	2009	Oitavo	Não	Não
E2-UFPA	2009	Oitavo	Não	Sim
E3-UFPA	2009	Oitavo	Sim	-
E4-UFPA	2009	Oitavo	Não	Não
E5-UFPA	2009	Oitavo	Sim	Sim
E6-UFPA	2009	Oitavo	Não	Sim
E7-UFPA	2009	Oitavo	Não	Sim
E8-UFPA	2009	Oitavo	Sim	Sim
E9-UFPA	2009	Oitavo	Não	Sim
E10-UFPA	2009	Oitavo	Não	Sim
E11-UFPA	2009	Oitavo	Não	Sim

Fonte: Secretaria da FEF/UFPA, 2012. Elaboração própria.

Qual a concepção que os estudantes possuem sobre a formação em Licenciatura? Na análise dos dados, constatamos que alguns alunos têm o entendimento de que o licenciado pode atuar tanto no espaço escolar como no não escolar, conforme as transcrições:

Na minha concepção de Licenciatura, no caso onde a gente está inserida, é a Licenciatura Plena em Educação Física, então, diz respeito à atuação do profissional em diversas áreas que, no meu conhecimento, é na área escolar e não escolar. Então, nós temos direitos legais a partir da nossa formação de trabalhar na escola e de trabalhar em clínicas, academias, em espaços não escolares (E9-UFPA).

A Licenciatura, na verdade, o nome é Licenciatura Plena. Então, é a formação de professores para atuar em todo o mercado, sendo ele escolar ou não. Essa é a minha concepção de Licenciatura (E5-UFPA).

Quando eu entrei aqui na Universidade, em 2009, era trabalhar na escola. Te digo que a minha ideia era só trabalhar na escola. E quando eu entrei aqui, eu percebi que não, que eles iriam direcionar a gente para trabalhar nos dois campos, tanto na escola quanto na academia (E1-UFPA).

O entendimento dos discentes tem respaldo legal de acordo com o PPP da FEF/UFPA, na medida em que possui um caráter ampliado de Educação Física, portanto, o egresso está apto a atuar em todos os campos de trabalho. Pensamento não compartilhado por outro estudante que concebe que a formação em Licenciatura é unicamente voltada para a escola:

A minha concepção de Licenciatura é que o professor tem a formação de dar aula na escola, principalmente voltado para essa área, mas ele vê todas as outras partes que são base que é a questão do treinamento desportivo, e outras questões, e até mesmo a pesquisa (E7-UFPA).

O entendimento do estudante E7-UFPA contraria o próprio PPP da FEF/UFPA, o qual descreve sendo área de atuação do egresso a “[...] docência na Educação Básica (Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio), nos espaços não escolares (academias, clubes, centro populares, hospitais) bem como atuar nos espaços de gestão do esporte e lazer” (UFPA, 2011, p. 11).

Outro estudante identifica a docência como identidade do professor de Educação Física:

Em primeiro lugar, Licenciatura, para mim, ela me diz que independente de onde eu vá atuar, independente do meu campo, eu sou um professor, tanto é que eu não gosto desse termo "educador físico", nunca gostei, eu acho que a gente é professor de Educação Física. Eu acho que o curso dá uma base, certo que quatro anos é um tempo muito curto para a gente ficar conhecedor exímio de qualquer coisa, mas ele dá uma base para que a gente possa sim atuar nas academias, nas escolas, nos clubes, e eu acho que o nosso campo de atuação se torna bem amplo. O curso dá base para isso, e dependendo do que você for buscar, você tem como buscar, especialização, cursos, pós-graduação, para poder ficar com o conhecimento mais direcionado para área que você quer atuar (E8-UFPA).

Mesmo a maioria dos estudantes sendo favorável à Licenciatura em detrimento do Bacharelado, eles identificam algumas contradições com o Curso da FEF/UFPA. Isso fica bem claro nas seguintes falas:

Nós percebemos um (limite na formação), apesar da nossa formação ser, digamos, integral no sentido de abordagens tanto biológica quanto do ramo da pedagogia, nós percebemos um foco maior, um foco mais direcionado à escola estritamente, deixando de lado alguns aspectos da Biomecânica, da Anatomia e o sentido biológico da Educação Física. Então, nós tentamos correr atrás dessas falhas, que eu chamo, desses supostos conhecimentos, que quem quiser terá de correr atrás depois da formação, pois aqui dentro é um pouco limitado (E3-UFPA).

Aqui é um curso de Licenciatura Plena, mas eles não te direcionam para a academia, somente para a escola, pelo menos é isso que eu vejo, é nisso que eu estou me formando agora para trabalhar em escola. Para academia não me deram nenhuma base, não me deram nenhum fundamento, não me deram nada, eu não senti isso, porque eles puxam mais para a área da Educação Física escolar, realmente, para a academia está complicado. Então, eu acho que deveria se unir, as disciplinas para a academia deviam ficar num peso igual com as da escola, para ter uma formação completa do profissional (E1-UFPA).

[...] a gente trabalha pouco a questão das matérias biológicas, a gente trabalha muito mais as matérias pedagógicas, da visão pedagógica do curso. É como se tivesse prendendo a gente no campo escolar, e quando a gente vai trabalhar para o campo não escolar, a gente tem que buscar conhecimentos fora, tem que buscar outras fontes de conhecimento. Se tivesse como equilibrar mais as disciplinas pedagógicas e biológicas, acho que ficaria bem melhor o Curso (E2-UFPA).

[...] já que o curso se propõe a ser uma Licenciatura ampla, que é o caso aqui da UFPA, não deveria enfatizar essa questão pedagógica, da área escolar, e também deveria atender essa demanda do não escolar (E6-UFPA).

Os quatro estudantes (E1, E2, E3 e E6-UFPA) são enfáticos ao afirmarem que a FEF/UFPA direciona para as matérias pedagógicas ao invés das biológicas. De acordo com a Resolução CNE/CP 01/2002, Art. 11, Parágrafo Único, a formação em Licenciatura, no que diz respeito ao tempo dedicado às disciplinas pedagógicas, não poderá ser inferior à quinta parte da carga horária total do curso. A carga horária total da FEF/UFPA é de 3.167h, logo, o mínimo de carga horária destinada às disciplinas pedagógicas corresponde aproximadamente a 634h, conforme o quadro a baixo:

**Quadro 2** – Disciplinas Pedagógicas do desenho curricular da FEF/UFPA

Dimensão	Disciplinas	CH
Didático-Pedagógico	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano	51
	Didática e Formação Docente Aplicada à Educação Física	68
	Administração e Organização esportivas	68
	Estágio Supervisionado I	102
	Estágio Supervisionado II	102

	Estágio Supervisionado III	102
	Estágio Supervisionado IV	102
	Metodologia do Ensino da Educação Física	68
	Fundamentos da Educação Física Inclusiva	68
	Gestão em Educação Física e Esporte	51
	Avaliação Educacional	68
<b>Total</b>		<b>850</b>

Fonte: PPP FEF/UFPA, 2011. Elaboração própria.

O PPP da FEF/UFPA, através da dimensão de conhecimento Didático-Pedagógico, destina 850h de atividades pedagógicas, ou seja, estabelece o mínimo de horas pedagógicas. As DCN sempre estabelecem o mínimo de carga horária e deixam a cargo das universidades pensarem sobre as disciplinas que desejam compor em seus currículos, respeitando a autonomia universitária. A partir dessas análises, posso aferir que os estudantes podem não estar compreendendo a docência como identidade do professor de Educação Física, isso pode vir a ser reflexo do pluralismo de abordagens teóricas – cultura corporal, cultura do movimento e corporeidade – que permeia o PPP da FEF/UFPA e a própria disputa pela hegemonia da área pelos docentes podem vir a influenciar a incompreensão da docência como identidade profissional.

Um estudante diz não ser favorável à divisão da Educação Física, mas ressalta que se a Licenciatura não consegue tratar dos conhecimentos necessários para a atuação do egresso no espaço não escolar. Nesse sentido, é favorável a fragmentação, como podemos perceber em seu discurso:

[...] quando se tem essa fragilidade, eu acredito que seria importante sim haver essa divisão para poder ter certa especificidade em relação a um e a outro, pois quando se trabalha de forma específica, você consegue qualificar melhor essa área. Então, se você atua na área do bacharel, você tem conteúdos, você tem instrumentalizações que vão de acordo com aquele conhecimento, você consegue ser bem melhor qualificado, assim também como na área escolar, você tem conteúdos direcionados, e você consegue se especializar e trabalhar de forma a atender aquela determinada demanda. Isso quando se tem essa fragilidade, seria importante se ter essa divisão (E9-UFPA).

Nota-se que o discurso do aluno E9-UFPA é o discurso ideológico do setor reacionário/conservador da Educação Física, ou seja, dividir a área em campos específicos. Esse é um processo de mundialização da educação, de formar um trabalhador flexível para o mercado de trabalho, por meio de uma formação instrumentalista em que o egresso é ensinado a “saber fazer”. A destruição da

pseudoconcreticidade nos revela que esse mercado é precarizado, no qual o trabalhador é ainda mais explorado.

Ademais, os discentes almejam uma formação em Licenciatura ampliada, capaz de proporcionar-lhes uma intervenção nos espaços escolares e não escolares:

Uma formação ampliada, e aqui na UFPA, um pouco mais prática do que a gente tem, incluindo um pouco mais da área de saúde também, que eu acho que está faltando. Eu acho que no modo geral, um conceito ampliado de Licenciatura (E4-UFPA).

Eu sou contra (a divisão), porque a Educação Física é uma área muito grande de espaço para se atuar. Então, eu acho que somente um curso deveria te direcionar para isso, para tu poder trabalhar em todas as áreas. Tu já pensaste se dividir quantos cursos tu ias ter que fazer de Educação Física pra tu poderes trabalhar nessas áreas? Para mim, deveria ser unificado, só um curso, a gente poder fazer a graduação e estar habilitado para trabalhar nas duas áreas, tanto na academia quanto na escola (E1-UFPA).

Eu, no momento, estou inclinando para uma tendência nova que tem uma formação ampliada. Já que surgiu essa divisão, então, eles agora estão tentando fazer uma nova, mexendo na grade curricular, e fazendo uma nova concepção, que no caso seria a Licenciatura Ampliada, que ia dar por fim essa divisão errônea, a meu ver, de licenciado e de bacharel. Uma formação ampliada, na qual o professor, em si, validaria a sua atuação em todos os campos (E5-UFPA).

A Licenciatura ampliada subjaz ao projeto hegemônico do setor progressista/revolucionário.

Qual a concepção que os estudantes possuem sobre a formação em Bacharelado? A análise do material nos revelou que os estudantes, em sua maioria, consideram essa formação um equívoco, tendo em vista que o licenciado tem atuação ampla e relacionam a sua origem a interesses do capital:

Eu acho que o bacharel, na verdade, é uma visão simplista da Licenciatura. A gente sabe que a Educação Física é uma área muito ampla e que não é só porque ela tem essa dimensão grandiosa que a gente vai dividir o curso. O Bacharelado seria o quê? Aqueles alunos que dizem: "Ah, a Licenciatura só dá conta das disciplinas ditas como pedagógicas, e o Bacharelado vem contemplar a gente que quer atuar nessa área biológica". Eu vejo que é uma visão reduzida do curso, da área, na verdade, porque o Bacharelado, ele que tem uma restrição, ele não pode atuar na escola (E6-UFPA).

[...] eu acho isso uma concepção errônea, uma concepção mercantil, devido algumas entidades privadas, que visando apenas o lucro, criaram essa divisão. Porém, ela é errônea, porque o licenciado é Licenciatura Plena. Então, ele vai ser formado para ser um professor, e não existe professor apenas no ambiente escolar. Professor é professor em qualquer lugar (E5-UFPA).

Eu acredito que seja um equívoco e, para mim, ela tá muito atrelada à questão capitalista de querer dividir o curso, de querer pessoas especializadas numa área, que seria a área não escolar, e essa pessoa

ficaria atrelada àquilo sem poder ter outras possibilidades, já que a pessoa que é licenciada pode trabalhar numa escola, e nós sabemos que uma academia não vai te dar um conforto, posso dizer assim, um conforto profissional. Você pode ser mandado embora a qualquer momento. Então, como na academia e em outros espaços como se vê muito a questão do rendimento, se a pessoa ficar doente, se a pessoa começa a ter problemas, até mesmo, psicológicos, cai o rendimento dela e ela é mandada embora, e ela não vai ter para onde ir (E7-UFPA).

Os discentes relacionam o Bacharelado ao interesse do capital, a uma entidade privada (CONFEF) em obter lucro. Para Nozaki (2004), o CONFEF representa a estrutura mais avançada do capital na Educação Física, tendo em vista a crise do capital e seus mecanismos de gerência, entre eles o reordenamento jurídico-político do Estado que efetivaram a reforma administrativa do Brasil em 1990. Nesse sentido, o CONFEF tornou-se o primeiro conselho fiscalizatório que surgiu como entidade de direitos privados, livre das responsabilidades com relação à administração pública. É o conselho que representa o interesse do setor reacionário/conservador e o principal favorável ao Bacharelado e disso os alunos da FEF/UFPA têm consciência.

Em outras entrevistas, os alunos fazem menção à lucratividade do conselho por ocasião do pagamento do registro profissional:

A meu ver, o licenciado tem livre acesso a todas as áreas, tanto a escolar quanto a não escolar. No entanto, aqui na UFPA, a gente também defende essa questão da Licenciatura Ampliada. O que acontece é que muitas pessoas do curso ainda não tem o devido entendimento do que seria uma Licenciatura e um Bacharelado. E a gente vê que alguns alunos defendem o sistema CREF/CONFEF. Na grade curricular do curso, tem um professor que defende bastante, inclusive foi ele que trouxe dois representantes do CREF para discutir essa questão com a gente. Mas, a meu ver, o que é limitado é a visão do Bacharelado, e o que determina isso é só mesmo o capitalismo. Então, se eu sou licenciada aqui em Belém e pago o CREF, eu posso atuar em qualquer área [...] (E6-UFPA).

Gostaria de fazer uma crítica a esse sistema CONFEF/CREF, porque eu acho que eles só visam o lucro, eles criaram esse Conselho justamente para que a pessoa possa se filiar a eles, e com isso, para cobrarem uma taxa das pessoas filiadas, cujo suporte nenhum é dado para quem é filiado, eles não participam de debates, eles não garantem os direitos do profissional de Educação Física. Então, eu não vejo para quê criaram isso, a não ser para arrancar dinheiro (E5-UFPA).

Nos estudos de Nozaki (2004), percebemos que essa filiação junto ao conselho se faz por coerção aos trabalhadores de Educação Física e aos demais que trabalham com as atividades físicas. “O disciplinamento dos espaços não-escolares veio mediante o discurso da prática ilegal da profissão, aliado à ameaça de fechamento dos estabelecimentos e prisão daqueles trabalhadores que não cumprissem a lei” (*op. cit.*, p. 224). De acordo com Mascarenhas (2013), em 2011,

pressupõe-se que o sistema CONFEF/CREF tenha arrecadado um valor de R\$ 50 milhões de reais referentes ao pagamento das anuidades.

## CONCLUSÃO

Neste estudo, foram analisadas as concepções de professores e estudantes sobre a Licenciatura e o Bacharelado, assim como verificamos como as universidades públicas do município de Belém tratam a formação em Educação Física em seus Projetos Políticos Pedagógicos e os direcionamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a área.

Como esta pesquisa teve fundamentação teórica a partir do materialismo histórico dialético, partimos do real, da concepção imediatista que os sujeitos que compuseram esta pesquisa possuem da Licenciatura e Bacharelado. Para Marx, nesta etapa de compreender o concreto, o real é confuso, pois a sua essência, ao mesmo tempo em que se mostra, é omitida pelos fatos. Portanto, para que a “coisa em si” seja revelada e não se mostre de forma imediata ao homem, é necessário não somente certo esforço para compreendê-la, mas também um *détour*.

Por meio dessa objetivação da realidade nas funções psíquicas é que foi possível encontrar as múltiplas determinações do real. Lembramos que a imediatividade das concepções de Licenciatura e de Bacharelado apresentaram-se um tanto quanto confusas, na medida em que não conseguimos encontrar os nexos e as contradições existentes nas falas dos sujeitos, nos Projetos Políticos Pedagógicos e nas DCNEF. Porém, a abstração do real (do objeto de estudo) permitiu compreender que a formação de professores de Educação Física está atrelada à política geral da mundialização da educação que, por meio da reestruturação produtiva e da política neoliberal, adéqua o trabalhador a uma formação/qualificação direcionada às novas exigências do processo produtivo.

O materialismo histórico dialético, como método, permitiu, por intermédio de suas categorias, compreender a luta de classes existente como força motriz da história da humanidade, e que na nossa pesquisa, tendo como palco o CEDF/UEPA e a FEF/UFPA, essa luta é representada entre os que defendem a divisão da formação inicial entre Licenciatura e Bacharelado e os que defendem a formação unificada.

Encontramos contradições entre o que os estudantes e professores concebem como concepções de Licenciatura e Bacharelado, o que está inscrito nos PPPs dos cursos e o que orienta as DCNEF.

Foi possível perceber nas entrevistas que os professores e estudantes, sujeitos da pesquisa, construíram suas concepções de Bacharelado e de Licenciatura a partir das interpretações das Diretrizes Curriculares, da vivência prático-teórica de algumas universidades brasileiras com certo projeto formativo, do MNCR, das orientações do CONFEF, do MEEF e de intelectuais orgânicos, dos quais se destacaram as seguintes concepções de Licenciatura e Bacharelado, tais como evidenciadas a seguir:

- Que a Licenciatura trata de um saber específico, o qual possibilitará o licenciado atuar somente na escola;
- Que a Licenciatura tem uma perspectiva de formação ampla, omnilateral, capaz de elevar o sujeito a desenvolver as múltiplas dimensões do real e intervir na realidade de forma consciente e crítica;
- Que a formação em Bacharelado é em virtude de um mercado de trabalho emergente das práticas corporais no ambiente não escolar e que, portanto, requer uma qualificação específica;
- Que a formação em Bacharelado não dá conta de atender toda a área da saúde, tendo em vista sua abrangência, portanto, a divisão por especialização do saber é uma falácia;
- Que o bacharel é percebido como o *expert* da área, é quem trata do conhecimento científico e o licenciado assume a função de executor/reprodutor e consumidor do saber produzido pelo bacharel, logo, traz para a área mais *no hall*.

Entre os que defendem a divisão da formação, constatamos as seguintes justificativas: 1) pelos campos de intervenção (escolar e não escolar); e 2) pela especificidade da área (saúde/qualidade de vida e prática pedagógica).

O próprio PPP do CEDF/UEPA, apoiado em autores como Taffarel e Lakcs (2005), trata a divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado como desqualificação profissional, na medida em que há a negação do conhecimento durante a formação inicial, e que a formação em Bacharelado é direcionada ao mercado de trabalho precarizado e que aliena o trabalhador:

[...] não tem sustentação a fragmentação da formação inicial em Educação Física, sem que se evidencie a desqualificação de uma formação em detrimento da outra. Os argumentos que são favoráveis a tal divisão, são sustentados a partir da compreensão limitada de mercado de trabalho, formal e não formal, ou ainda, a partir do trato com o conhecimento, sendo um considerado pesquisador e o outro professor. Desqualificando assim, a sua formação em sua matriz (UEPA, 2007, p. 25).

Constatamos que o PPP da FEF/UFPA não trata da formação em Bacharelado, porém, direciona-se para um perfil de egresso de “caráter ampliado em Educação Física, possuidor de uma formação generalista [...]” (PPP UFPA, 2011, p. 7). Nesse sentido, elenca as seguintes abordagens que fundamentam o currículo: a cultura corporal, a crítico superadora e a corporeidade. O ecletismo de abordagem foi a tentativa de atender aos interesses dos dois setores que disputam a hegemonia da área, e uma das consequências disso foi a dificuldade dos estudantes em afirmarem qual o objeto de estudo da Educação Física, já que para cada uma dessas abordagens há um objeto diferente.

Ao longo do nosso estudo, pudemos captar que a defesa pelo Bacharelado representa a verdadeira perpetuação do modo de produção capitalista na nossa área, na medida em que o trabalhador deverá se ajustar à sociedade, tornando-se um profissional liberal, autônomo em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado, em que as leis trabalhistas são desregulamentadas. Nesse sentido, faz-se necessária a defesa da formação única, atrelada não somente ao mercado de trabalho que “[...] hoje apoiadas na pedagogia das competências e nos conceitos de polivalência e flexibilidade, que não passam, como já afirmamos, de demandas do próprio capital para gerir sua crise” (NOZAKI, 2003, s/p).

Entre os que defendem a Licenciatura, constatamos as seguintes justificativas: 1) que o objeto de estudo (a cultura corporal) não muda com o campo de intervenção (escolar e não escolar); e 2) que a caracterização do professor de Educação Física é a docência.

Percebemos que essas justificativas de Licenciatura têm nexos com o perfil do egresso em Educação Física, contido no PPP do CEDF/UEPA:

[...] caráter ampliado em Educação Física com formação generalista, humanística, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, cuja intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – práticas corporais, esportivas e do lazer (UEPA, 2007, p. 34).

Embora o PPP do CEDF/UEPA aponte para uma organização curricular que subjaz a perspectiva da formação em Licenciatura de Caráter Ampliado, isso não exige a correlação de forças presente no interior do Curso, pois a fala dos professores e estudantes nos revelou esse dado. Nesse sentido, a Licenciatura Ampliada se configura na própria hegemonia do setor progressista/revolucionário

para a formação em Educação Física e é a única capaz de atender aos anseios do trabalhador, uma vez que o conhecimento não será negado e isso permitirá ao egresso, por exemplo, analisar as condições de trabalho na sociedade capitalista, compreender que o campo de trabalho não escolar é precarizado, que o trabalhador, ao transformar-se em um profissional liberal, é explorado e que, portanto, o sucateamento das escolas públicas não passa de estratégia de políticas neoliberais para a perda dos direitos trabalhistas e direcionamento da formação para um novo tipo de homem, apto para o mercado de trabalho imediato.

Nesse sentido, a Licenciatura ampliada é almejada por aqueles que querem uma formação mais humana, mais digna, capaz de elevar o egresso ao desenvolvimento das múltiplas dimensões da realidade e intervir em qualquer campo de trabalho, seja escolar, não escolar, ou em qualquer especificidade da área, seja saúde e/ou qualidade de vida ou prática pedagógica.

Concluimos ressaltando que o processo de reelaboração das DCN e que culminou com a Resolução CNE/CES 07/2004 foi uma disputa entre os setores, em que, hegemonicamente, observamos a conquista do setor reacionário/conservador da Educação Física ao definir, nas normativas para a área, a divisão em Licenciatura e Bacharelado, as pedagogias das competências como balizadoras dessa formação e o objeto de estudo como sendo “o movimento humano”. Assim, o “consenso possível”, que culminou com a Resolução CNE/CES 07/2004, não passou de uma estratégia da burguesia para exaltar seus interesses enquanto classe. Mas, o setor progressista/revolucionário (MNCR, uma ala do CBCE, MEEF, intelectuais orgânicos, LEPEL) está organizado e trava disputas para que sua ideologia e hegemonia se façam presentes no interior da Educação Física.

Por fim, por meio dessa pesquisa, constatamos que as bases legais preconizam determinadas diretrizes para a formação, os PPPs dos cursos de Educação Física apresentam outra e os professores e estudantes concebem uma terceira.

Nesse sentido, o estudo contribuiu para mostrar as discussões epistemológicas e legais que permeiam a Educação Física, ressaltando os discursos ideológicos e hegemônicos entre os grupos que disputam a direção política da área.

Assim, essa investigação aprofundou estudos sobre a formação de professores direcionada às IES públicas do Estado do Pará e proporcionou caminhos de reflexão aos pesquisadores, profissionais da educação, movimentos

estudantis e outros profissionais que estudam sobre as Diretrizes Curriculares e a disputa no campo da formação em Educação Física.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 7. ed. São Paulo: Cortez. Campinas: Unicamp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARANHA, Otávio Luiz Pinheiro. **Currículo de formação de professores de educação física no Estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade**. 2011. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **História da educação física no Brasil: currículo e formação superior**. Campo Grande: UFMS, 2013.

BORGES, Cecília Maria Ferreira Borges. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

BOTH, Vilma José. Crise estrutural do capital, mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física. **Motrivivência**, ano XXIII, n. 36, p. 45-62, jun. 2011.

BOURDIEU, Pierre; ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara do Ensino Superior, **Resolução nº 04, de 06 de abril de 2009**.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, **Resolução/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002b**.

\_\_\_\_\_. 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.

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

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004(a). 2004, Brasília, 2004(b).

BRITO NETO, Anibal Correia. **O impacto das diretrizes curriculares nacionais sobre os projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em educação física.** 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

CALAVOLPE, R. C. TAFFAREL, C. N. Z. Complexo temático e reestruturação curricular. **Revista Eletrônica Rascunho digital**, Salvador, 2009. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/457.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/457.htm)> Acesso em: 13 mar. 2011.

CALAVOLPE, Roberto Carlos. **O esporte como conteúdo nos cursos de formação de professores:** realidade e possibilidades. 2005. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

CANTARINO FILHO, Mario. **A educação física no Estado novo:** história e doutrina brasileira. 1982. Dissertação – Universidade de Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_. Memória de um estudante no período do Estado Novo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** V. 11, n. 1, p. 74, set. 1989.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a da escola:** a educação física como componente curricular. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

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

COIMBRA, Tatiane Carneiro. **O reordenamento no mundo do trabalho e a precarização do trabalho do professor de educação física:** mediações da mercadorização da cultura corporal. 2009. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Vera Lúcia Menezes. A formação universitária do profissional de educação física no Brasil. In: PASSOS, Solange (org.) **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Seed/ME/UuB/DEF, 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. TEIXEIRA, Andréa de Paula (orgs.). **Ler Gramsci: entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura-bacharelado**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DANTAS JÚNIOR, Hamilcar S. TAFFAREL, Celi Zulke. Formação de Professores de Educação Física: a história como matriz científica. In: TAFFAREL, C.; HILDEBRANDT-STRAMANN **Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Unijui, 2007.

DANTAS, Estélio Henrique Martin. Auto-imagem do professor de educação física. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). **Fundamentos pedagógicos educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 05-26, 2001.

DIAS, Fernanda Braga Magalhães. **A fragmentação da formação de professor de educação física: minimização da formação sob a ordem do capital**. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DUTRA, Geovanna Caroline Zanini. **Atualidade do debate sobre a formação unificada na educação física: um balanço da correlação de forças na área**. 2011. 87 f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ESCOBAR, Micheli Ortega. TAFFAREL, Celi Zülke. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Revista Eletrônica Rascunho digital**, Salvador, 2009. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/457.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/457.htm)> Acesso em: 10 jun. 2010.

FARIAS JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Perspectiva na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). **Fundamentos pedagógicos educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a educação física brasileira: a carta de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, p. 19-31, set. 2001.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade – Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico: ciência pedagógica e “didática”. **Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação**, São Paulo: Cortez, ano IX, n. 27, 1987, p.122-139.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez: 2010.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos: 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Reações ao giro linguístico: o “giro ontológico”, ou o resgate do real independente da consciência e da linguagem**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/mesas/GTT%204%20Epistemologia%20MESA%20RED ONDA%204%20Silvio%20Gamboa.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2013.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas: São Paulo: 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. v. 1. **Introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HABERMAS, J. Zweit Z. System und lebens-welt. In: HABERMAS, J. Zweit Z. **Theorie des kommunikativen handelns**. Frankfurt, 1981. P. 171-229.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Zeneida Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação- e o papel social da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUNZ, E. *et al.* Novas diretrizes para os cursos de graduação em educação física: justificativa, proposições, argumentos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 37-47, 1998.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

LESSA, Sérgio. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. **Serviço Social e Sociedade**, v. 52, São Paulo: Cortez, p. 7-23, 1996. Disponível em: <[http://www.sergiolessa.com/artigos\\_92\\_96/centralidadetrab\\_1996.pdf](http://www.sergiolessa.com/artigos_92_96/centralidadetrab_1996.pdf)> Acesso em: 27 set. 2012.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes: 2003.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'anna. 30ª. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O manifesto comunista**. Tradução de Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MAUÉS, Olgaíses. O modelo de competências nas diretrizes curriculares da formação do professor. In: MAUÉS, Olgaíses; Ronaldo Lima (orgs.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém: EDUFPA, 2005, p. 93-112.

MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo...e “mente”**. 20. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo: 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2010.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MORAIS, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MOREIRA NETO, Estevam A.; LIMA, Elaine C. S.; TONET, Ivo. O Conceito de Crítica em Marx. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, Ano I, n. 1, p. 166-170, jan. 2009.

MOREIRA, Wagner Wey. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo presente**. Campinas: Papyrus, 1995.

MOREIRA, Wagner Wey. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, Solange (org.) **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Seed/ME/UuB/DEF, 1998.

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil**. 2012. 2471 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MORSCHBACHER, Márcia. TAFFAREL, C. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Revista Corpus et Scientia**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 45-64, jan. 2013.

NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.14, n.2, p.3-20, jun/dez., 1989.

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.

\_\_\_\_\_. Professor de Educação Física, licenciado e generalista: vigência da necessidade da formação politécnica e integral. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 9., 2005, Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005, p. 377-384.

OLIVEIRA, José Guilmar M. Preparação profissional em educação Física. In: PASSOS, Solange (org.) **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Seed/ME/UuB/DEF, 1998.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito da educação física brasileira**. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Mas afinal o que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PELLEGRINE, Ana Maria. A formação profissional em educação física. In: PASSOS, Solange (org.) **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Seed/ME/UuB/DEF, 1998.

PETRAS, J. Os intelectuais em retirada. In: COGGIOLA, Osvaldo (org). **Marxismo hoje**. São Paulo: FFLCH-USP, 1994.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUELHAS, A. Z; NOZAKI, Hajime. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, n. 26, p. 69-87, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas neoliberais e as modificações na formação do professor de educação física: em defesa da politecnicidade. VI Seminário da Redestrado, 2006. **Anais...** Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/politicas\\_neoliberais.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/politicas_neoliberais.pdf)> Acesso em: 12 jan. 2012.

ROSA, M. V. F; ARNOLD, A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

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.

SERGIO, Manuel. **Educação física ou ciência da motricidade humana?** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez: 2007.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 124, ano XI, p. 76-84, set. 2011.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Carmen. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da educação física escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 71, n. 16, p. 51-68, jan/abr. 1990.

SOFISTE, Ana Flávia Sousa. **Profissional ou professor de Educação Física? Interfaces de uma profissão regulamentada**. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Politecnicidade e onilateralidade em Marx. Trabalho e Educação: **Revista do Nete**. Belo Horizonte, n.5, p.98-114, jan/jul., 1999.

STEINHILBER, Jorge. Profissional de Educação Física... existe? In: CICLO DE PALESTRAS CAEFALF-UERJ, V., Rio de Janeiro, 1996. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 1996, p. 43-58. Disponível em: < <http://vila.bol.uol.com.br/>> Acesso em: 08 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. 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, C. Z; SANTOS JÚNIOR, Cláudio, L. Formação humana e formação de professores de educação física: para além da falsa dicotomia licenciado x bacharelado. In: TERRA, D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. (ogs). **Formação em educação física e ciências do esporte: política e cotidiano**. Goiânia: Hucitec, 2010.

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

TAFFAREL, C; LACKS, S; JUNIOR, C. de L.S. Formação de professores de educação física: estratégia e táticas. **Motrivivência**, n 26, p. 89-111, jun.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.

\_\_\_\_\_. A carta de carpina educação física novos compromissos: pedagogia, movimento, miséria. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n.1, p. 41-54, set., 2001(a).

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

\_\_\_\_\_. Currículo, formação profissional da educação física e esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, n. 7, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**. v. 30, n. 1, 2012, p. 95-133.

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

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

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

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representação Sociais da Pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 41-98.

TOJAL, J. B. A. G. Diretrizes curriculares: um pouco de historia. **Revista CREF-CONFED**, maio 2004.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina. **Movimento e percepção**, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 7, jul./dez. 2005.

TONET, I. Cidadania ou Emancipação Humana. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 44, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/044/44ctonet.htm>> Acesso em: 16 jun. de 2013.

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

TONET, Ivo. **Marxismo para o século XXI**. Maceió, 2003. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>> Acesso em: 23 set. de 2011.

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

**UEPA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará – UEPA.** Curso de Educação Física, Belém, 2007.

**UFPA. Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará – UFPA.** Faculdade de Educação Física, Belém, 2011.

VENTURA, Paulo Roberto V. **Formação profissional em educação física: um desafio posto pelas diretrizes curriculares.** Estudos, v. 32, n. 3, março de 2005.

## APÊNDICE

## APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES SOBRE CONCEPÇÕES DE LICENCIATURA E DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

#### **1. Eixo referente à apresentação do entrevistado**

Nome?

Formação profissional? IES de formação?

Pós-graduação? Área?

Professor Efetivo?

Quantos anos de docência? E no curso de Educação Física? No espaço não formal?

Exerce outra atividade profissional?

Qual (is) disciplina (s) leciona?

Possui Registro Profissional no CONFEF?

#### **2. Eixo referente à materialidade das diretrizes nos cursos e apreensão pelos sujeitos**

2.1 Você conhece as resoluções, pareceres que orientam a formação profissional em Educação Física? Quais?

2.2 Como você e o curso o qual leciona vêm acompanhando o embate no processo da formação profissional?

2.3 Como a sua concepção de projeto de formação humana está presente na sua prática docente e na organização do trato com o conhecimento da disciplina a qual leciona?

#### **3. Eixo referente à concepção e área de atuação do licenciado e do bacharel**

3.1 Qual a sua concepção da área de atuação profissional do licenciado? E do bacharel?

3.2 Qual sua concepção sobre a resolução CNE/CES nº 07/2004 quando esta possibilita a divisão da formação em licenciatura e bacharelado?

#### **4. Eixo referente ao referencial teórico que amparam as concepções de licenciatura e bacharelado**

4.1 Qual parâmetro teórico sustenta a sua concepção de Licenciatura? E de Bacharelado?

4.2 Como deveria ser a formação para o graduado em EF?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTUDANTES SOBRE CONCEPÇÕES DE LICENCIATURA E DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

### **1. Eixo referente à apresentação do entrevistado**

Nome?

Ano de ingresso no curso? Qual semestre?

Exerce atividade remunerada?

Participa de grupo de estudo? Movimento estudantil?

### **2. Eixo referente à materialidade das diretrizes nos cursos e apreensão pelos sujeitos**

2.1 Você vem acompanhando as discussões em torno das Diretrizes para a formação de professores de Educação Física? Como?

2.2 Como a sua graduação permite você conhecer a legislação que orientam a formação do professor de Educação Física?

### **3. Eixo referente à concepção e área de atuação do licenciado e do bacharel**

3.1 Qual a sua concepção da área de atuação profissional do licenciado? E do bacharel?

3.2 Qual sua concepção sobre a resolução CNE/CES nº 07/2004 quando esta possibilita a divisão da formação em licenciatura e bacharelado?

### **4. Eixo referente ao referencial teórico que amparam as concepções de licenciatura e bacharelado**

4.1 Qual parâmetro teórico sustenta a sua concepção de Licenciatura? E de Bacharelado?

4.2 Como deveria ser a formação para o graduado em Educação Física?

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – DESENHO CURRICULAR DO CEDF/UEPA

## DESENHO CURRICULAR CEDF/UEPA – 2008

<b>1º Semestre</b> 480	Pesquisa e Prática Pedagógica I (80) DAC	Fundamentos Filosóficos na Educação Física (80) DFCS	Fundamentos e métodos do Jogo (100) DAC	LIBRAS (60) DEES	Fundamentos Históricos na Educação física & Esportes e Lazer (80) DAC	Biologia aplicada à Educação Física (80) DMCF
<b>2º Semestre</b> 460	Pesquisa e Prática Pedagógica I (80) DAC	Fundamentos Antropológicos na Educação Física (80) DFCS	Fundamentos e métodos da Dança (100) DAC		Fundamentos e métodos da Ginástica (100) DAC	Anatomia Sistêmica e Funcional (100) DMCF
<b>3º Semestre</b> 440	Pesquisa e Prática Pedagógica II (80) DAC	Fundamentos Sociológicos na Educação Física (80) DFCS	Fundamentos e métodos do Esporte (100) DEDES		Fundamentos e métodos das Lutas (100) DEDES	Estudos do Lazer (80) DAC
<b>4º Semestre</b> 440	Pesquisa e Prática Pedagógica II (80) DAC	Fundamentos Psicológicos na Educação Física (80) DPSI	Didática aplicada à Educação Física (80) DEDG	Legislação da Educação e Educação Física (80) DEES	Fisiologia aplicada à Educação Física (80) DMCF	Cinesiologia (80) DCMH
<b>5º Semestre</b> 460	Pesquisa e Prática Pedagógica III (80) DAC	Estágio I (120) DAC	Políticas Públicas de Educação Física & Esporte e Lazer no Brasil (80) DAC		Educação Física Adaptada (100) DAC	OPTATIVA I (80)
<b>6º Semestre</b> 420	Pesquisa e Prática Pedagógica III (80) DAC	Estágio II (120) DAC	Medidas e Avaliação (80) DEDES		Ginástica Contemporânea (80) DEDES	OPTATIVA II (80)
<b>7º Semestre</b> 420	Pesquisa e Prática Pedagógica IV (80) DAC	Estágio III (120) DEDES	Educação Física e Saúde Coletiva (80) DSCM		Tópicos especiais da produção do conhecimento I (80) DAC	OPTATIVA III (80)
<b>8º Semestre</b> 400	Pesquisa e Prática Pedagógica IV (80) DAC	Estágio IV (120) DEDES	Treinamento Desportivo (80) DEDES		Tópicos especiais da produção do conhecimento II (80) DAC	OPTATIVA IV (80)

## ANEXO 2 – DESENHO CURRICULAR DA FEF/UFPA

GRADE CURRICULAR PARA CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (Campus do Guamá)									
1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre	CH	CH
Historia dos Esportes e da Educação Física	Fisiologia Geral	Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento	Educação Física em Academias	Nutrição Aplicada a Educação Física e Esportes	Saúde Coletiva e Socorros Urgentes	Políticas Públicas em E.F. e Esportes	Teoria e Prática do Treinamento Desportivo.	68	68
Bases Biológicas Aplicadas a Educação Física	Anatomia Humana	Neuro-Anatomia	Fisiologia do Esforço	Cultura popular e educação física: Bases Teóricas e Metodológicas	BTM das Atividades Rítmicas	Avaliação e Medidas em Educação Física	Ludicidade e Educação	68	68
BTM do Ensino do Jogo	BTM do Ensino da Ginástica	BTM do Ensino das Atividades Aquáticas	BTM do Ensino do Esporte	68	68	68	68	68	68
Estudos Filosóficos da Motricidade Humana	Estudos Antropológicos da Motricidade Humana	Estudos Sociológicos da Motricidade Humana	Didática e Formação Docente Aplicada a E.F.	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV	68	102
Estatística Aplicada a Educação Física	Tecnologias em Informática e Educação	Pesquisa Educacional em Educação Física	Educação Física com Cuidados Especiais	Administração e Organização Esportiva	Metodologia do Ensino da Educação Física	Recreação e Lazer Na Sociedade	Fundamentos da Educação Inclusiva	68	68
Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Educação Física Adaptada	Seminário de Pesquisa (T.C.C.)	51	51
Total de CH	Total de CH	Total de CH	Total de CH	Total de CH	Total de CH	Total de CH	Total de CH	374	357
374	374	374	374	357	357	357	357		
Optativas	Optativas	Optativas	Optativas	Optativas	Optativas	Optativas	Optativas		
FUTSAL	Futebol de Campo	Handebol	Natação	Basquetebol	Voleibol			2/51	2/51
2/51	2/51	2/51	2/51	2/51	2/51				
Atletismo	Ginástica Rítmica	Biomecânica	Avaliação Educacional	Noções de Bioquímica e Farmacologia	Fundam. Fisioterapia E. F. e Esportes			2/51	2/51
2/51	2/51	2/51	2/51	2/51	2/51				



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado  
Av. Djalma Dutra S/n  
66030-010 Belém - PA