

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

Marcos Renan Freitas de Oliveira

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE
CARÁTER AMPLIADO:**
análise dos parâmetros teórico-metodológicos

Belém-Pará
2015

Marcos Renan Freitas de Oliveira

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CARÁTER AMPLIADO:
análise dos parâmetros teórico-metodológicos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

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

Belém-Pará
2015

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

Oliveira, Marcos Renan Freitas de

Licenciatura em educação física de caráter ampliado: análise dos parâmetros teórico-metodológicos. / Marcos Renan Freitas de Oliveira, orientadora Marta Genú Soares. Belém, 2015.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.
Orientador: Marta Genú Soares Aragão.

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

CDD: 21 ed. 371.12

Marcos Renan Freitas de Oliveira

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CARÁTER AMPLIADO:
análise dos parâmetros teórico-metodológicos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

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

Banca Examinadora

_____ – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares
Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Pará

_____ – Membro interno

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças da Silva
Doutora em Planejamento Urbano e Regional – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade do Estado do Pará

_____ – Membro externo

Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel
Doutora em Educação – Universidade Estadual de Campinas
Universidade Federal da Bahia

_____ – Membro interno (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Albêne Lis Monteiro
Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade do Estado do Pará

Belém-Pará
2015

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que vivem do trabalho e que sonham com uma sociabilidade verdadeiramente livre e universal.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me faz acreditar na capacidade dos seres humanos para construir uma sociabilidade em que todos possam ser felizes.

Aos meus pais, Maria Sueli e Raimundo Alves, que são base da minha vida e de meus sonhos, que fizeram de tudo para que seus filhos pudessem estudar para ter uma vida digna. É maravilhoso ver a felicidade deles com as minhas conquistas acadêmicas e profissionais. Esta produção acadêmica seria impossível sem o ensinamento, o cuidado, o empenho e a dedicação que me tiveram para comigo. Eu os amo!

Ao Rérison, meu irmão, que me apoiou e contribuiu de diversas formas para que eu chegasse até aqui.

A toda a minha família, em especial minha Vovó Benedita (*in memoriam*), tia Mana, tia Antonisa, tio Neno, meu primo Lucas. Sem o cuidado e o carinho deles, a realização desse sonho não seria possível.

À Letícia Fernanda, minha sobrinha, que me fez companhia e carinho em momentos difíceis da elaboração deste estudo.

À Leidiane, pela demonstração de carinho e respeito e pelo incentivo e apoio durante a minha trajetória acadêmica e profissional.

A todos os meus professores, em especial Higson Coelho e Afonso de Ligory. O que eu aprendi com todos eles é a base para a minha argumentação teórica e para a minha intervenção profissional. Eles me ensinaram a superar as contradições da realidade atual com a responsabilidade e com o compromisso de lutar pelos interesses coletivos.

Ao Rogério Andrade, amigo que chorou de felicidade quando eu passei no Mestrado e que compartilhou comigo as angústias, as tensões e os conflitos vividos no meu ambiente de trabalho em virtude da necessidade de me ausentar para cursar o Mestrado.

Ao Robson Feitosa, o amigo que enfrentou a tudo e a todos para garantir a minha liberação para cursar o Mestrado em Educação.

A Sueli e Paixão, Romerito e Rosana e Vinícius, família maravilhosa, que me acolheu em sua casa em Belém e me tratou como um filho durante os dois anos de estudo no Mestrado. O que fizeram por mim foi imprescindível para a realização

desse trabalho acadêmico. Tenho um profundo carinho, respeito e admiração por eles.

À Dona Eunice “Mineira”, mãe do Higson, que, ao me acolher em sua casa em Belém, também me tratou como um filho. Suas palavras de incentivo e apoio estão materializadas nesse trabalho.

A Jean Maurício e à Leia Pinto, professores de Educação Física do Município de Bragança, amigos para uma vida inteira.

À Tatiana Maia, pela disponibilidade e paciência em ouvir e contribuir nos momentos em que precisei.

À Glenda, Meriane, Manoel e Gláucia, companheiros da área de Educação Física com quem pude manter um diálogo constante e produtivo.

Ao Marquinho e à Sheila, amigos especiais, que de longe torcem por mim e me incentivam a superar os obstáculos com fé e humildade.

Aos Professores do PPGED/UEPA, especialmente, a Prof.^a Dr.^a Maria das Graças da Silva, pela participação na banca de qualificação e defesa desta dissertação, e pela relação afetiva que construímos nesses dois anos. Suas orientações foram esclarecedoras e imprescindíveis para a realização deste estudo. Você é um exemplo de militância política e competência acadêmica.

Ao Grupo de pesquisa “Ressignificar”, por me oportunizar momentos de estudos e reflexão sobre a Educação e a Educação Física com base referencial crítico-dialético.

Aos amigos Aníbal Brito, Emerson Monte e Otávio Aranha, pelos ensinamentos revolucionários e incentivos para antes e durante a elaboração desta dissertação.

Aos egressos do CEDF/UEPA, participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, aspecto imprescindível para a realidade deste estudo.

Aos amigos da turma 9^a do Mestrado em Educação da UEPA, em especial Hugo, Tatiana, Lyandra, Waldma, Marinês, Graça, Adrielle, Rosenildo, Márcio, Alano, Daniela, pelos diálogos, debates, discussões, aprendizados e trocas de experiências que nos possibilitaram pensar uma Educação de qualidade para a classe trabalhadora que vive na Região Norte do Brasil.

Aos funcionários do Programa do PPGED/UEPA, em especial ao Jorginho, pela disposição e disponibilidade em contribuir sempre que precisei.

À CAPES, pelo auxílio financeiro na fase final deste estudo, o que foi imprescindível à realização do mesmo.

Ao Prof. Paulo Maués, pela disposição e disponibilidade em revisar o texto final.

A todos meus amigos, que deveriam ser nomeados aqui e que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo, pela compreensão quanto ao meu afastamento e silêncio durante a realização deste sonho.

Ao Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura, pela participação na banca de qualificação desde estudo e pelas orientações críticas e esclarecedoras, fundamentais para o andamento da dissertação.

A Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel, pelas orientações e contribuições imprescindíveis para a realização deste estudo. Com sua produção teórica e sua militância política, aprendi a real função social da Educação Física para o necessário processo revolucionário de transição para outro modo de produção da existência humana, que é o Socialismo.

A Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares, orientadora desta dissertação, pelos ensinamentos e pelas preciosas contribuições para realização deste estudo e pela sua disposição política em formar novos mestres em Educação no Estado do Pará. Tenho imenso carinho, gratidão e admiração por ela!

A todos, muito OBRIGADO!

DISSIDÊNCIA OU A ARTE DE DISSIDIAR

Há hora de somar.
E hora de dividir.
Há tempo de esperar.
E tempo de decidir.
Tempos de resistir.
Tempos de explodir.
Tempo de criar asas, romper as cascas
Porque é tempo de partir.
Partir partido,
Parir futuros,
Partilhar amanheceres
Há tanto tempo esquecidos.
Lá no passado tínhamos um futuro
Lá no futuro tem um presente
Pronto pra nascer
Só esperando você se decidir.
Porque são tempos de decidir,
Dissidiar, dissuadir,
Tempos de dizer
Que não são tempos de esperar
Tempos de dizer:
Não mais em nosso nome!
Se não pode se vestir com nossos sonhos
Não fale em nosso nome. (...)
É tempo de lutar
É tempo de festa, tempo de cantar
As velhas canções e as que ainda vamos inventar.
Tempos de criar, tempos de escolher.
Tempos de plantar os tempos que iremos colher.
É tempo de dar nome aos bois,
De levantar a cabeça
Acima da boiada,
Porque é tempo de tudo ou nada.
É tempo de rebeldia.
São tempos de rebelião.
É tempo de dissidência.
Já é tempo dos corações pularem fora do peito
Em passeata, em multidão
Porque é tempo de dissidência
É tempo de revolução.

(MAURO LUÍS IASI)

RESUMO

OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de. **Licenciatura em educação física de caráter ampliado**: análise dos parâmetros teórico-metodológicos. 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

Este estudo versa sobre os indicadores de parâmetros teórico-metodológicos da concepção de licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliado. Problematiza se os parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores em Educação Física da Universidade do Estado do Pará – UEPA dão sustentação ao trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos e legitimam a concepção de licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliado. Analisa a relação entre os parâmetros teórico-metodológicos prescritos no Projeto Político-Pedagógico – PPP deste Curso de Educação Física-CEDF/UEPA e o trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos. A pesquisa adotou o Materialismo Histórico Dialético, entendendo-o como teoria do conhecimento que articula, numa mesma unidade, uma postura, um método de análise e uma práxis. O relatório se configura como uma pesquisa de natureza documental, a partir da análise dos parâmetros teórico-metodológicos prescritos no PPP/CEDF/UEPA e de pesquisa de campo, que utilizou a entrevista semiestruturada com seis egressos do CEDF/UEPA, que atuam em espaços formativos inseridos nos campos de trabalho situados no sistema educacional, do *fitness*, da saúde, do lazer, do treinamento desportivo e do projeto social. Constata que os parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores de Educação Física da UEPA, prescritos em seu PPP, sustentam o trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos, legitimando a concepção de licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliado. No entanto, a materialização dos parâmetros teórico-metodológicos orientadores da formação de professores de Educação Física da CEDF/UEPA está comprometida, quando o referido curso apresenta contradições e antagonismos que são expressões das mediações da crise estrutural do capital neste curso de formação de professores, dentre os quais apontamos a ausência de unidade teórico-metodológica no trato com o conhecimento, a precarização da universidade pública, as divergências político-ideológicas referente à concepção adotada no PPP/CEDF/UEPA, que são obstáculos que impedem a realização efetiva da concepção de licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliado. Conclui afirmando a necessidade da comunidade acadêmica do CDFE/UEPA se organizar coletivamente para compreender e enfrentar as contradições do real concreto, na perspectiva de assumir um projeto histórico para além do capital.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Parâmetros teórico-metodológicos. Licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliado. Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de. Physical Education with Licenciante Enlarged Character: theoretical-methodological parameters analysis. 2015. 227p. Dissertation (Education Masters) – University of Pará State, Belém, 2015.

This study discuss about theoretical-methodological indicators of Physical Education licenciante conceptions. Problematize if theoretical-methodological parameters which lead teachers training in Physical Education Of University of Pará State – UEPA them give support to pedagogical work of students in formative spaces and legitimize the conceptions of character enlarged on Physical Education with Licenciante Enlarged Character. Analyse the relation between theoretical-methodological parameters prescribed on Politic-Pedagogical Project (PPP) belonged to Physical Education Course – CEDF/UEPA and students pedagogical work in formative spaces. The research has adopted the Historical Dialectical Materialism, as epistemological theory that articulates, by the same unit, the posture, the method of analysis and praxis. The report configurates itself like a documental research, from theoretical-methodological parameters analysis prescribed on PPP/CEDF/UEPA, furthermore, of field research, that was use semi-structucred interview with six students of CEDF/UEPA, them acts on formative spaces inserted at work places located on educational system, of fitness, of health, of recreation, of desportive training and of social project. Note that theoretical-methodological parameters, wich leads UEPA's Physical Education training teachers, prescribed on its PPP, support pedagogical work of students in formative spaces, legitimizing the conception of Physical Education with Licenciante Enlarged. However, theoretical-methodological parameters embodiment leading teachers training on UEPA's Physical Education is compromised, when course in issue has contradictions and antagonisms whose expressions comes from capital estructural crises in this teachers training among which can be pointed the absence of theoretical-methodologic unit in dealing with knowledge, the public university precariousness, the political-ideological divergence relative to conception adopted at PPP/CEDF/UEPA, them are impediment to achievement of Physical Education with Licenciante Enlarged conception. Concludes stating the CCFE/UEPA academic need of arrange collectively to understand and face real concrete contradictions, in prospect to assume a historical project beyond capital.

KEY-WORDS: Teachers Training. Theoretical-Methodological Parameters. Physical Education with Enlarged Character. Pedagogical Work.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
BM	Banco Mundial
CACEF	Centro Acadêmico de Educação Física
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDF	Curso de Educação Física
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEULS	Centro Universitário Luterano Santarém
CONDIESEF	Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
COESP-EF	Comissão de Especialista em Educação Física
CONCENO	Congresso Norte-Brasileiro de Ciências do Esporte
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselhos Regionais de Educação Física
CFE	Conselho Federal de Educação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil
ENEEF	Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física
ESEFPA	Escola Superior de Educação Física do Pará
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
ESEFFEGO	Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
ESAMAZ	Escola Superior da Amazônia
FAMAZ	Faculdade da Amazônia

FMI	Fundo Monetário Internacional
GTT	Grupo de Trabalho Temático
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
ME	Ministério do Esporte
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
NASF	Núcleos de Apoio à Saúde da Família
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SESu	Secretaria de Educação Superior
SCNES	Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UCSal	Universidade Católica de Salvador
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNEMAT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Perfil dos sujeitos da pesquisa	138
Quadro 02	Síntese da descrição dos espaços formativos	139-140
Quadro 03	Sujeitos do processo educativo	141-142
Quadro 04	Síntese da descrição do tempo pedagógico	148
Quadro 05	Síntese da descrição dos conteúdos de ensino	149-150
Quadro 06	Síntese da descrição do método de ensino	153-154
Quadro 07	Síntese da descrição dos materiais didáticos	157
Quadro 08	Síntese da descrição das finalidades em relação à formação do ser humano	160
Quadro 09	Síntese do percentual da carga horária do currículo do CEDF/UEPA a partir da análise dos eixos e dimensões do conhecimento	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	40
1.1 Mediações e implicações da crise estrutural do capital no mundo do trabalho, na educação e na formação em educação física	45
1.2 Processo histórico de elaboração das atuais DCNEF	62
1.3 DCNEF: crítica aos parâmetros teórico-metodológicos	70
2. CONCEPÇÃO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CARÁTER AMPLIADO	79
2.1 Gênese e desenvolvimento atual do debate	79
2.2 Parâmetros teórico-metodológicos da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado	85
2.3 Concepção de formação humana	86
2.4 Concepção de espaços formativos	95
2.5 A docência, entendida como trabalho pedagógico, no campo da cultura corporal como identidade acadêmico-profissional.	108
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UEPA	127
3.1 CEDF/UEPA: em busca de determinantes históricos	127
3.2 Projeto Político-Pedagógico do CEDF/UEPA: proposições acerca dos indicadores de parâmetros teórico-metodológicos	131
3.3 O que dizem os egressos do CEDF/UEPA sobre o trabalho pedagógico nos espaços formativos	138
3.3.1 Os espaços formativos	139
3.3.2 Os sujeitos do processo educativo	141
3.3.3 O tempo pedagógico	146
3.3.4 O trato com os conhecimentos da cultura corporal	149

3.3.5	Os materiais didáticos	157
3.3.6	As finalidades em relação à formação dos seres humanos	159
3.4	O que dizem os egressos do CEDF/UEPA sobre a formação acadêmica	163
3.4.1	Contribuições da formação em educação física	164
3.4.2	Problemas da formação em educação física	177
3.4.3	Proposições dos egressos para a formação em educação física	189
	CONCLUSÃO	197
	REFERÊNCIAS	205
	APÊNDICES	217
	Apêndice A – Roteiro de entrevista	218
	Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa	219
	Apêndice C – Validação da entrevista	210
	ANEXO	221
	Anexo A – Proposta de DCNEF para os cursos de Licenciatura em Educação Física de caráter ampliado elaborada pelo Grupo LEPEL/UFBA e MEEF	222

INTRODUÇÃO

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

Iniciamos este texto com a reflexão da especialista em pesquisa social, Maria Cecília Minayo, por considerarmos que ela consegue sintetizar o conjunto de elementos que são mobilizados no momento da definição de um tema de estudo. No caso deste trabalho de pesquisa, rememoramos o que significou ingressar no Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado Pará (CEDF/UEPA) em 2008, o que significava a minha ascensão pessoal e profissional¹, principalmente diante da realidade de meus pais que, pela precariedade das condições objetivas de vida, não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica, mas sempre me incentivaram a estudar porque, para eles, é a única possibilidade de conseguir ter uma vida melhor.

Os dizeres dos meus pais soavam nos meus ouvidos a cada minuto durante o início do processo formativo superior. As disciplinas, as aulas, os conteúdos, tudo era muito instigante, eu valorizava cada descoberta, visto que a apropriação dos conhecimentos científicos poderia ampliar as possibilidades de ascensão profissional e garantia de ingresso no mercado de trabalho².

No entanto, o início do percurso formativo foi bastante “problemático”, pois me deparei com as contradições que eram entraves para o desenvolvimento de uma formação profissional de qualidade. A indignação com as problemáticas que afetavam o CEDF/UEPA (ausência de professor para ministrar as disciplinas, de

¹ Nesse período, eu tinha uma visão extremamente ingênua da sociedade na qual estou inserido. Entretanto, a partir da vivência das contradições do real e das reflexões sobre elas à luz do conhecimento científico de matriz crítico-dialética compreendo que, objetivamente, vivemos numa sociedade de classes com interesses antagônicos. Nesse sentido, “[...] não se pode entender que a sociedade capitalista seja aquela onde indivíduos buscam objetivos comuns, nem tampouco que a conquista desses objetivos depende do esforço ou mérito de cada indivíduo isolado” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.26). Com esse pressuposto, entendo que a luta por melhores condições objetivas de vida não é uma questão individual, mas, sim, uma necessidade histórica da classe trabalhadora do mundo, que será conquistada pela organização e pela ação político-revolucionária dos trabalhadores para superar o sistema sócio-metabólico do capital, que está levando a humanidade à destruição.

² Segundo Santos Júnior (2005), este sentimento é fruto do novo modo de organização do trabalho denominado de acumulação flexível, em que a palavra de ordem é flexibilidade. Assim, a polivalência do trabalhador é caracterizada pelo medo do desemprego.

espaço adequado para as aulas práticas, de assistência estudantil, de bolsas de estudo no estágio e monitoria, entre outros) me impulsionou a ingressar no movimento estudantil, a lutar por uma Universidade pública, gratuita e de qualidade.

A inserção no movimento estudantil, durante meu processo formativo, permitiu ampliar meus referenciais teóricos e políticos. Este espaço possibilitou vivenciar a luta concreta por um projeto histórico³ alternativo ao que está posto e impulsionou o meu engajamento na luta pela disputa político-ideológica que existe em âmbito nacional pela direção da formação de professores de educação física.

Diante dos embates de projetos antagônicos que se faziam tão presentes no interior do CEDF/UEPA, eu me aproximei da proposição pedagógica da educação física que defende um projeto de formação humana alinhado com os interesses da classe trabalhadora: crítico-superadora⁴ (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Foi nesse contexto, ainda durante a graduação, que surgiram os primeiros questionamentos sobre a formação de professores de educação física na UEPA: Qual professor de educação física se quer formar? Qual o projeto de sociedade e de ser humano que perseguem? Que armas teóricas e práticas possibilitam entender, explicar e agir no enfrentamento da realidade complexa e contraditória dos diferentes campos de trabalho em que o professor de educação física se insere?

A preocupação com a formação de professores de educação física tem me acompanhado desde os primeiros dias como aluno de graduação em educação física da UEPA, mas ela se tornou mais expressiva durante as eleições para a Coordenação do CEDF/UEPA, em 2012, quando, o debate político entre os

³ De acordo com Freitas (1987, p.123), “um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma cosmovisão, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos”.

⁴ A proposição pedagógica da educação física denominada crítico-superadora foi elaborada na década 90 do século XX pelo Coletivo de Autores (Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht), que a sistematizou a partir da obra intitulada *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), com o objetivo de discutir e se contrapor às bases científicas que vinculam a educação física estreitamente ao desenvolvimento da aptidão física da população, que é apolítica, a-histórica, desvinculada da realidade social global. A proposição pedagógica crítico-superadora compreende que a educação física é uma prática pedagógica que trata dos conteúdos da Cultura Corporal (dança, jogo, esporte, lutas, ginástica, entre outros) e apresenta os elementos teóricos e metodológicos comprometidos com o projeto histórico superador das relações sociais capitalistas. Em 2009, foi publicada a segunda edição do livro, em que, por meio de entrevista individual, os autores fazem uma releitura da obra com intuito de analisar criticamente os limites e as possibilidades da proposição pedagógica crítico-superadora. Em tal releitura, somente Celi Taffarel, Micheli Escobar continuam defendendo e desenvolvendo estudos com base na referida proposição. Os outros autores se distanciaram dos princípios e concepções demarcados na referida obra e atualmente defendem projetos antagônicos a esta concepção.

candidatos, a coordenação se concentrou no tema da necessidade ou não da fragmentação da formação em educação física em licenciatura e bacharelado.

Durante o processo eleitoral, nos integramos ao movimento dos estudantes, professores e egressos, que foi sintetizado no *slogan* “Ninguém divide a formação em educação física da UEPA”, transformando-se no tema da campanha de uma das chapas intitulada “Unificar: porque a educação física é uma só”, concorrente à coordenação do CEDF/UEPA.

As discussões travadas durante o processo eleitoral foram subsidiadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 7, de 31 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física (DCNEF) em nível superior de graduação plena, e estabeleceu a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado⁵. Esta dicotomia determinou a correlação de forças para a delimitação do campo de atuação profissional⁶ e para a fragmentação de cursos de formação de professores em educação física em diversos estados brasileiros.

O debate efetivado durante o período de eleições dividiu a comunidade acadêmica do CEDF/UEPA. Alguns professores afirmavam que o referido curso não contemplava uma sólida formação para atuar na área escolar e nem para os campos de trabalho em expansão, como clubes, academias, hospitais, enfim, toda a área não escolar, e defendiam que o currículo precisava ser reformulado com o objetivo de adequá-lo às duas possibilidades, escolar e não escolar. Outros afirmavam que a

⁵ Oficialmente, as DCNEF sustentam a fragmentação da formação em educação física quando diferenciam os perfis profissionais em Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física e o Graduado em Educação Física, este último levou esta denominação em virtude do relator do Conselho Nacional de Educação entender que, na educação física, o bacharel deveria ser chamado de graduado; e assim está posto na legislação. Sabe-se informalmente que o termo Graduação substituiu o termo bacharelado para tentar ajustes diante da disputa entre os grupos hegemônicos e contra-hegemônicos que se dispuseram a estar à frente desse embate. Porém, a Graduação em educação física não é uma habilitação específica como a licenciatura e o bacharelado, mas uma titulação que corresponde à educação superior. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, só existem cursos de graduação plena. Por isso, vamos tratar a divisão da formação em educação física em licenciatura e bacharelado, evidenciando que este último não tem legitimidade pedagógica nem sustentação epistemológica no âmbito da educação física.

⁶ A delimitação e a restrição do campo de atuação profissional em campos escolar (somente licenciado em educação física) e não escolar (somente o bacharel em educação física) vêm sendo defendida, principalmente, pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e seus respectivos Conselhos Regionais de Educação Física (CREF). O CONFEF/CREF foi criado pela Lei nº 9.696/98, de 01 de setembro de 1998, para regulamentar a profissão de educação física com fins de fiscalização do exercício profissional e vem somando ingerências no âmbito da formação em educação física, participando ativamente nas formulações das orientações legais para a formação de professores de educação física no Brasil.

UEPA deveria ofertar duas formações em educação física, uma de licenciatura e outra de bacharelado. A defesa da fragmentação da formação em educação física da UEPA esteve sustentada na expansão e na diversificação dos campos de intervenção desta área do conhecimento. Portanto, apregoava-se que a formação em educação física deveria ser diferenciada, na qual a licenciatura corresponde à intervenção no campo escolar, e o bacharelado, à intervenção no campo não escolar.

Defendendo teoricamente em seu programa a necessidade de manutenção e qualificação substantiva da formação unificada e ampliada, na qual o licenciado está em condições de exercer a docência, tratando dos conteúdos da cultura corporal nos campos de atuação escolar e não escolar, tal como está contemplado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEDF/UEPA, reformulado em 2008, a chapa “Unificar: porque a educação física é uma só” se fortaleceu e saiu vitoriosa na disputa política para a direção do CEDF/UEPA.

Depois de dez anos após a aprovação das DCNEF, e mais de dois anos daquele movimento histórico no interior do CEDF/UEPA, as disputas e divergências políticas e ideológicas, acerca dos limites e possibilidades produzidos pelo ordenamento legal oficial e pelas orientações curriculares, permanecem extremamente atuais no interior da educação física brasileira e do Estado do Pará, principalmente num período histórico em que a relação direta entre a formação acadêmica e o livre exercício da profissão (entende-se o direito ao trabalho) é ameaçada, visto que tal relação vem sendo garantida mediante as forças mobilizadas na batalha Jurídica⁷ travada entre os licenciados em educação física e o CONFEF/CREF.

A nossa participação ativa no processo eleitoral despertou a necessidade de buscar respostas mais consistentes acerca dos seguintes questionamentos: A quem interessa a fragmentação da formação em educação física? A quem interessa a formação unificada e ampliada? O que de fato diferencia a intervenção dos professores de educação física em campos de trabalho escolar e não escolar? Quais parâmetros teórico-metodológicos sustentam a formação unificada, no curso

⁷ Queira ver *Dossiês* organizados pelo Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física (MNCR), intitulados: *Formação de professores e atuação profissional* (2013a) e *Atuação na escola e conselhos profissionais* (2013b). Estes *Dossiês* aglutinam vasto material jurídico e documentos que mostram as lutas travadas pelos licenciados em educação física nos diversos Estados Brasileiros contra o CONFEF/CREF para que possam exercer livremente a profissão nos campos de trabalho escolar e não escolar.

de licenciatura em educação física de caráter ampliado? Essas indagações que são abordadas nesta dissertação.

De acordo com Taffarel (2012a, p.92), há, na Educação Física Brasileira, uma disputa de projetos antagônicos⁸, “de um lado a tendência conservadora de formação dividida em dois cursos e, de outro, a proposta revolucionária de formação unificada, em um curso de graduação – licenciatura plena caráter ampliado⁹”.

A licenciatura em educação física de caráter ampliado possui uma concepção de formação cuja fonte de constituição é o acúmulo da ampla produção do conhecimento, a partir de investigações mais densas no campo da formação de professores de educação física brasileira, especialmente a partir da década de 1990. Caracteriza-se como um movimento de resistência que se contrapõe à formação de professores de educação física moldada às demandas do capital. Traz um conteúdo político-pedagógico comprometido com a formação omnilateral como referência básica para a formação humana para além da formação meramente profissional, carrega em seus princípios e fundamentos um projeto de homem e sociedade engajado com a superação do capitalismo, na qual temos total acordo (TAFFAREL, 2012a).

Essa concepção defende que a formação e a intervenção dos professores de educação física têm como objeto de estudo comum a Cultura Corporal, e uma essência de intervenção comum que é o trabalho pedagógico, o exercício da docência, independente do espaço formativo, seja ele na escola, no clube esportivo, na academia de musculação, seja no posto de saúde. Ele se constitui em processo de ensino e aprendizado do conhecimento dessa área, ou seja, um processo de formação humana (TAFFAREL, 2010).

No conflito pelo direcionamento da formação de professores no Brasil, estão, de um lado, as orientações legais emanadas da política oficial do Governo Brasileiro,

⁸ Entendemos que estes projetos distintos e antagônicos estão presentes na formação de professores de educação física como uma forma particular da luta mais geral, pela socialização, ou não, dos meios de produção, entre eles o conhecimento, que se fizeram presentes desde o início da civilização, com o predomínio de uma classe sobre outra. Como apontam Marx e Engels (2010, p.57), “a história de toda a sociedade até nossos dias moveu-se em antagonismos de classes, antagonismos que se têm revestido de formas diferentes nas diferentes épocas”.

⁹ As DCNEF mencionam os termos Licenciatura e Graduação, este último é sinônimo de Bacharel, instituindo duas possibilidades de formação profissional, na qual o profissional bacharel não pode atuar na educação básica. Esta divisão representa a vitória dos grupos conservadores e corporativistas da área, além da adequação da formação aos ditames do mercado de trabalho. Portanto, a Licenciatura em educação física de caráter ampliado é uma concepção de formação sintonizada com as reivindicações de professores e estudantes desta área do conhecimento, e não está prevista nas DCNEF.

que orientam a formação humana e social da educação infantil à pós-graduação, na tentativa de formação de um novo tipo de trabalhador, adaptado às demandas da reestruturação produtiva como medida compensatória no interior da crise estrutural do capital; e, de outro, estão os movimentos sociais organizados, que defendem a formação nos marcos dos interesses da classe trabalhadora e, portanto, reivindicam uma formação crítica e com consistente base teórica na perspectiva de compreender as relações que constituem o mundo do trabalho em sua totalidade.

Na área específica da educação física, o primeiro item elencado no parágrafo anterior tem como seu principal representante o CONFEF/CREF, e o segundo é reivindicação histórica do Movimento Estudantil da Educação Física (MEEF)¹⁰, Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), MNCR, intelectuais orgânicos¹¹ e grupos de pesquisa comprometidos com os interesses da classe trabalhadora.

Esta situação concreta de disputa de projetos antagônicos, que reflete a luta de classes decorrente da subsunção real do trabalho ao capital na sociedade mercantil, permite demarcar que a formação de professores de educação física não é um fenômeno isolado na sociedade. Este fenômeno, assim como os demais, estabelece relações e mediações com o modo de produção capitalista e expressa as contradições das relações que sustentam essa forma antagônica de produção da existência humana.

De acordo com Braz e Netto (2012), é impossível estudar qualquer fenômeno social sem reconhecer a contradição fundamental que sustenta as relações de produção da vida no modo de produção capitalista e produz a divisão da sociedade em classes antagônicas: a contradição entre a produção coletiva e mundializada de bens materiais e espirituais e a apropriação privada, visto que o conjunto de produtores diretos (os trabalhadores) cria um enorme excedente que é apropriado pelos donos de meios de produção (os capitalistas). Essa forma antagônica de relação social, que seres humanos estabelecem entre si na produção material da

¹⁰ O MEEF compreende o conjunto de Centros e Diretórios Acadêmicos de educação física de todo País, reunidos em torno do seu órgão central, a ExNEEF, criada em 1992, com sua coordenadoria geral e várias regionais (NOZAKI, 2004, p.189).

¹¹ O termo intelectual orgânico é usado por Antonio Gramsci para designar os intelectuais que vinculam suas ações aos interesses históricos da classe trabalhadora e, além de especialistas na sua profissão, que os vincula intrinsecamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social da classe que representam (SEMERARO, 2006).

sua existência, produz objetivamente a luta de classes, entre os que detêm os meios de produção e os que só detêm a força de trabalho para sobreviver.

Essa contradição fundante reflete diretamente nos processos de formação humana da classe trabalhadora, na luta pela socialização do conhecimento como força social e produtiva – no caso da educação física, pensemos na cultura corporal, visto que, até hoje, “[...] o desenvolvimento do ser social jamais expressou como igual para todos os seres humanos; ao contrário: até nossos dias, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido uma humanização extremante desigual” (BRAZ e NETTO, 2012, p.58).

No atual contexto de desenvolvimento das contradições do modo de produção capitalista, não podemos desconsiderar a crise estrutural do capital, em que as forças produtivas (trabalho, trabalhador e natureza) estão em franca destruição (MÉSZÁROS, 2011), assim como suas consequências se mostram nefastas no campo da formação humana, trazendo à baila a implementação de políticas neoliberais emanadas dos projetos e propostas dos organismos internacionais, os quais demarcam a formação de um trabalhador do novo tipo, com o intuito de promover a formação para a empregabilidade em tempos sombrios, de desemprego estrutural, a qual defende e alardeia a formação polivalente, abstrata, dinâmica, flexível, para que o trabalhador detenha a capacidade de realizar várias tarefas (NOZAKI, 2004).

No campo da educação física, Taffarel (2010) explica que a tendência da crise estrutural do capital a radicalizar a destruição das forças produtivas se materializa nos cursos de formação de professores de educação física pela fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado, instituindo a desqualificação da formação já no seu processo inicial, pela negação da totalidade do conhecimento e pelo esvaziamento teórico, conseguindo, desse modo, melhor explorar a força de trabalho. Essa desqualificação é mediada pela organização do trabalho pedagógico, com ênfase na dimensão do controle ideológico dos conteúdos e métodos de ensino e, na atuação profissional, pela delimitação e pela negação dos espaços formativos aos licenciados em educação física, decorrentes das ingerências do CONFEF/CREF pela regulamentação da profissão.

A expressão da mediação estabelecida entre o modo de produção capitalista e a formação de professores de educação física fica visível no conteúdo das DCNEF, que, de acordo com Santos Júnior (2005, p.54), são um ordenamento legal

que sintetiza a “[...] necessidade histórica do capitalismo de garantir a hegemonia na direção do processo de formação humana, da qual a Educação Física é parte integrante”.

Como esse dispositivo orientador exige adequações dos cursos de Educação Física no Brasil à sua política de formação a comunidade acadêmica, a UEPA, em 2008, inaugurou um novo PPP/CEDF, responsável pela política de formação de professores, no qual prescreveu, a partir de um grupo de docentes e discentes, a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, que se apresenta diante da realidade concreta como síntese dialética de projetos antagônicos em disputa.

O processo que culminou no atual PPP/CEDF/UEPA não teve como finalidade apenas a adequação do curso às exigências advindas da promulgação das novas DCNEF previstas em 2004, mas “[...] atender fundamentalmente a legítima reivindicação do coletivo acadêmico que buscava a melhoria das condições de oferta, de ensino e também a ampliação da relevância social do curso” (CEDF/UEPA, 2007, p.13).

No entanto, não sabemos, diante da disputa de projetos antagônicos no interior da Educação Física Brasileira e dos ajustes estruturais da crise do capital que afetam diretamente a Universidade pública, em que medida a alteração do projeto político-pedagógico do CEDF/UEPA avança para a materialização dos parâmetros teórico-metodológicos contra-hegemônicos expressos na concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado.

Santos Júnior (2005), ao problematizar os parâmetros teórico-metodológicos priorizados em três Universidades públicas do Estado da Bahia¹², analisou a partir de quais bases os cursos de educação física estariam sendo avaliados e reformulados para enfrentar os conflitos e contradições da sociedade em que vivemos. A partir das contradições e antagonismos identificados referentes aos indicadores de parâmetros teórico-metodológicos (a concepção de formação, a teoria do conhecimento, o objeto de estudo e organização do trabalho pedagógico) as constatações do autor indicam que a formação inicial nestes cursos está comprometida, e acrescenta: “os futuros professores de educação física [...] não

¹² Os dados referentes aos parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores de educação física foram coletados em três dossiês oficiais, públicos e que versam sobre as condições de oferecimento dos cursos de educação física das instituições investigadas (SANTOS JÚNIOR, 2005).

conseguem dar conta de explicar os nexos entre as áreas em que vão trabalhar e as determinações materiais mediadas pelas necessidades impostas pelo capital” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 112).

Taffarel e Silva (1988), ao refletirem sobre a reestruturação curricular dos cursos de Graduação em educação física, nos convidam a fazer uma reflexão importante sobre a temática.

As autoras comentam que não podemos perder de vista que uma reestruturação curricular sofre pressões permanentes de diferentes ordens, de diferentes grupos sociais interessados, diversas concepções de homem, mundo e sociedade em disputa. Por isso, há grande dificuldade de modificação na essência dos parâmetros teórico-metodológicos orientadores da formação em educação física e do trabalho pedagógico dos professores frente ao conservadorismo que legitima a área ao longo de sua materialidade histórica¹³. Explicam, ainda, que uma proposta político-pedagógica de um curso de formação de professores é um espaço político importante para identificar as forças hegemônicas, as ideias prevalecentes, os interesses em disputa, mas não é o único.

Na presente dissertação, investigamos os parâmetros teórico-metodológicos que orientam o CEDF/UEPA, buscando captar as mediações e contradições com o trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos a partir das regularidades identificadas.

A opção por indicadores de “parâmetros teórico-metodológicos” tem sustentação nas constatações de Santos Júnior (2005), que explica que estes, quando estão sintonizados com as reivindicações da classe trabalhadora, contribuem, significativamente, para compreender e agir na perspectiva de transformação social.

O autor explica, também, que os parâmetros teórico-metodológicos são um conjunto de elementos que, articulados, aumentam nossas possibilidades de abordar o real “[...] no sentido de sua compreensão, na produção de conhecimentos do encaminhamento de ações, enfim, de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas postos pela existência” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.121).

¹³ Tal argumento se refere aos princípios que engendraram a educação física na materialidade histórica, a saber: a) a militarização e todos os seus desdobramentos; b) o reducionismo biológico que leva à educação do físico; c) a assimilação escolar dos códigos do esporte de alto nível; d) a elitização das práticas esportivas; e) a neutralidade política das atividades físicas; f) a especialização precoce; e g) o autoritarismo pedagógico (OLIVEIRA, 1994).

A problemática apresentada deflagrou a necessidade de buscar repostas mais profundas sobre a realidade da formação de professores de educação física no Estado do Pará e do trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos e, sobretudo, porque esta “[...] é estratégica para a manutenção ou não, de um determinado modo de vida na sociedade; a manutenção ou não, do modo do capital organizar a vida” (TAFFAREL, et al., 2006, p.156).

Nesse sentido, nos situamos no âmbito da produção do conhecimento crítico e anticapitalista, sintonizado com os interesses mais amplos da classe trabalhadora, tendo em vista a perspectiva histórica e atual de construção de uma sociedade socialista¹⁴.

Explicitamos, claramente, que a proposta de analisar os indicadores de parâmetros teórico-metodológicos orientadores da formação em educação física da UEPA e do trabalho pedagógico dos egressos não garante de fato o desvelamento da totalidade da apropriação e da produção do conhecimento materializados no CEDF/UEPA, por isso nosso esforço “[...] deve estar sintonizado com um ir adiante, que significa, a depender do que os dados possam estar informando, traçar perspectivas de superação ou de incrementarão das condições realmente existentes” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.71).

Buscando conhecer o que já foi produzido sobre a formação de professores de educação física no Estado do Pará, especificamente sobre o CEDF/UEPA, identificamos que este tema tem sido debatido e estudado no meio acadêmico científico. Esta constatação exige o nosso esclarecimento a respeito do que nos faz recorrer a este tema.

Encontramos, no banco de dados de dois Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Pará¹⁵, dez dissertações de mestrado que tratam da

¹⁴ Marx (2012, p.31-32) explica que “numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver desaparecido a escravizante subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for apenas um meio de viver, mas se tornar ele próprio na primeira necessidade vital; quando, com o desenvolvimento múltiplo dos indivíduos, as forças produtivas tiverem também aumentado e todas as fontes da riqueza coletiva brotarem com abundância, só então o limitado horizonte do direito burguês poderá ser definitivamente ultrapassado e a sociedade poderá escrever nas suas bandeiras: ‘De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades!’”.

¹⁵ Aproximamo-nos do material disponibilizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/ppged/>>; e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA) disponível em: <<http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/>>. Para fins de delimitação deste estudo, selecionamos as

formação de professores de educação física no referido estado, sob diferentes enfoques. Tais estudos são de autoria de: Brito Neto (2009); Aguiar (2009); Coelho (2010); Aranha (2011); Montenegro (2012); Santos Júnior (2013); Bastos (2013); Brito Junior (2014); Souza (2014) e Barros (2014). Alguns destes estudos subsidiaram nossas análises acerca da formação de professores de educação física da UEPA no capítulo três desta dissertação.

Os estudos nos ajudam a adentrar no universo da pesquisa por terem como fonte de dados os cursos de formação de professores de educação física do Estado do Pará, incluindo o CEDF/UEPA. Considerando tais estudos, ficaram evidentes que os conflitos, controvérsias e contradições entre a formação acadêmica e intervenção profissional em educação física persistem, trazendo implicações ao projeto de formação humana sustentada por uma práxis¹⁶ revolucionária.

Em nosso trabalho, problematizamos as controvérsias e contradições da relação entre a formação acadêmica e a intervenção profissional, isto é, a formação de professores de educação física na relação com o seu processo de trabalho pedagógico e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre esse processo a partir dos parâmetros teórico-metodológicos da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado.

Tais explicitações trazem à tona a questão problema desta dissertação: Os parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores em educação física da UEPA dão sustentação ao trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos e legitimam a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado?

Dessa forma, visando buscar na totalidade as múltiplas determinações do objeto investigado e suas determinações mais simples, surgiram outras indagações, que subsidiaram a compreensão da realidade em foco, a saber: Que regularidades e contradições podem ser identificadas no trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos? Que contradições e mediações podem ser identificadas entre

pesquisas produzidas a partir de 2008, tendo como recorte histórico a reformulação curricular do CEDF/UEPA, realizado em 2008, e a relação com o nosso objeto de estudo.

¹⁶ De acordo com Paulo Netto e Braz (2012, p.56), “a categoria práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideias da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte em **gênero humano**. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como um ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele o que (se) fez e se (faz)” (grifo do autor).

os parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores de educação física da UEPA e o trabalho pedagógico dos egressos? Que proposições superadoras podem ser elencadas a partir da realidade investigada para a materialização e avanço da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado?

A partir de tais questionamentos, o objetivo geral deste estudo é analisar a relação entre os parâmetros teórico-metodológicos prescritos no PPP/CEDF/UEPA e o trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos.

Este objetivo maior está sustentado nos seguintes objetivos específicos: 1) Investigar as regularidades e contradições do trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos; 2) Discutir as contradições e mediações entre os indicadores de parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores de educação física da UEPA e o trabalho pedagógico dos egressos; 3) Construir, a partir dos resultados alcançados, proposições superadoras, alinhadas com a materialização e avanço da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado.

Apresentados a justificativa pessoal, acadêmica e social, o quadro problemático, as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa, no próximo tópico, delineamos a estratégia teórico-metodológica desta produção acadêmica, justificando as opções de investigação.

A estratégia teórico-metodológica

Visando responder à problemática construída e os objetivos traçados, esta pesquisa faz aproximações com a unidade teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, o qual apresenta os pressupostos ontológicos e epistemológicos unificados, que explicitam, na mesma unidade, como sistematizado por Frigotto (2010a), uma postura, um método de análise e uma práxis.

De acordo com Frigotto (2010a, p.84), na perspectiva materialista histórica dialética, o método de análise está sintonizado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Dessa forma, o autor explica que a questão da postura antecede ao método e, “[...] constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”.

A opção pelo materialismo histórico dialético na pesquisa em tela justifica-se pelo fato de que este permite avançar, com maior radicalidade, na compreensão e na crítica ao modo de produção capitalista, tendo em vista a sua superação revolucionária, sendo, portanto, o melhor instrumento para enfrentar as problemáticas deste século, possibilitando, dialeticamente, “[...] análise e encaminhamentos – na forma de proposições político-pedagógica” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.15).

O materialismo histórico dialético, como método de análise, permite uma sistematização teórica, cujo conhecimento apanha o movimento dialético do objeto, desde o ponto de partida dado pela aparência da verdade, até a sua essência, levando em conta os objetivos propostos. Isso permite conhecer a estrutura e dinâmica do objeto investigado.

O movimento do conhecimento sobre realidade social inicia-se com a aproximação do fenômeno que se pretende conhecer. Porém, em se tratando de uma pesquisa científica, não se objetiva conhecer apenas a aparência do fenômeno. É necessário mergulhar no fenômeno e apreender a sua determinação histórica e social, a partir do movimento da luta de classes.

As relações sujeito/objeto e fenômeno/essência são, em si, muito complexas. Kosik explica que o contraste entre essas relações

É um claro-escuro de verdade e engano. Seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. [E que] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade (KOSIK, 1976, p.15).

Nesse sistema complexo e contraditório que constitui a realidade a ser estudada, deve haver uma aproximação concreta do pesquisador com o objeto. Como aponta Kosik (1976), a dialética trata da “coisa em si”, que não se manifesta imediatamente. O que significa a coisa em si? Como devemos abordá-la? Qual o caminho para compreendê-la?

Kosik nos apresenta o percurso para chegar à “coisa em si”:

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa, significa conhecer-lhe sua estrutura. A característica precípua do

conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem do imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo (KOSIK, 1976, p.18).

Os elementos que possibilitam a compreensão da estrutura e da dinâmica do objeto de pesquisa – os indicadores de parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores no CEDF/UEPA e sua relação com o processo de trabalho pedagógico dos egressos – só podem ser conhecidos a partir da fragmentação do todo que constitui o objeto em questão. Este processo é mediado pela abstração, que é a “[...] capacidade intelectual que permiti extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo e examiná-lo; é procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável” (PAULO NETTO, 2011, p.44).

Para conhecer as partes do objeto em questão, analisamos os parâmetros teórico-metodológicos prescritos no PPP/CEDF/UEPA, as regularidades do trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos e, por fim, apresentamos as contradições e mediações destes a partir da concepção em educação de licenciatura em educação física de caráter ampliado.

Quanto ao PPP/CEDF/UEPA, tomamos este documento como “[...] uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.27).

Tomando por base o entendimento do que é PPP, segundo a citação acima, compreendemos a formação em educação física como o período em que o futuro professor se apropria, adquire e constrói as bases científicas, técnicas, pedagógicas, éticas, morais e políticas que serão a concepção nuclear do trabalho pedagógico nos diversos espaços de atuação profissional. Entretanto, a construção e a apropriação dos referidos elementos são mediadas por parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores de educação física e que estão delineados nos documentos norteadores dos cursos, como, por exemplo, o PPP (SANTOS JÚNIOR, 2005).

Quanto ao trabalho pedagógico, este é entendido como uma prática social que atua na configuração da existência humana individual ou grupal para realizar

nos sujeitos as características de seres humanos. É uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando, dentro das suas possibilidades objetivas, determinações político-ideológicas dominantes ou de resistência/enfretamento de uma sociedade (FRIZZO, 2008).

No processo de decomposição do todo, o pesquisador alcançará a determinação mais simples do objeto. Porém, o processo de pesquisa não se encerra neste momento, o próximo passo é realizar o caminho de volta para a totalidade em que as “abstrações mais tênues” e as “determinações mais simples” “[...] vão sendo carregadas das relações e dimensões que objetivamente possuem e devem adquirir para se reproduzir (no plano do pensamento) as múltiplas determinações que constituem o concreto real” (PAULO NETTO, 2011, p.54). Trata-se de o investigador buscar as determinações e inter-relações, ou seja, identificar os processos que explicam e implicam o objeto. Logo,

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2011, p.54).

As múltiplas determinações, que estão imbricadas no objeto em questão, têm relação direta com a realidade social mais ampla, com a conjuntura atual da crise estrutural do capital, as consequências dos ajustes estruturais da crise na educação dos trabalhadores, as mediações destas no campo da formação de professores em geral, e em específico da educação física, além dos mecanismos de resistência e enfretamento que emergem diante das nefastas exigências do capital no campo educacional e no mundo do trabalho.

Dessa forma, o estudo de qualquer fenômeno da realidade implica compreendê-lo a partir “da” e “na” realidade concreta, isto é:

Os elementos particulares constitutivos de uma relação só podem se tornar compreensíveis se analisados dentro de uma totalidade. A compreensão dessa totalidade, por outro lado, não pode prescindir da análise de suas partes e da análise de como se relaciona nesse todo. Quaisquer desses dois aspectos implicariam, se desprezados, uma apreensão inadequada do real (ANDERY, 2007, p.418).

Evidenciamos que a formação de professores de Educação Física no Brasil se configura dentro da realidade concreta diante de embates de projetos

antagônicos e distintos, mediados por propostas político-pedagógicas conservadoras, progressistas e revolucionárias que exprimem o conjunto de relações de conflito próprias do desenvolvimento e da superação do modo de produção capitalista.

Todo o rigoroso processo de pesquisa fundamentado no materialismo histórico dialético tem a finalidade de superar a prática utilitária, o mundo da aparência, as representações abstratas, as formas ideológicas dominantes. De acordo com Kosik, esse processo é a destruição da pseudoconcreticidade, pois

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei fenômeno; por trás do movimento sensível, o movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno a essência (KOSIK, 1976, p. 20).

Portanto, o movimento do pensamento para captar a essência do objeto investigado não se efetiva de maneira imediata, mas se constrói por meio de aproximações sucessivas com a totalidade concreta e coerência interna.

Em consonância com a postura crítica e método de análise que busca a essência do fenômeno investigado, no processo dialético de conhecer a realidade, o que se pretende:

[...] não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social. A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento se dá *na* e *pela* práxis. A práxis expressa, justamente a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo do conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 2010a, p.89).

É a partir da unidade teórico-metodológica do materialismo histórico dialético que se desenvolve este estudo, cuja abordagem associa pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa documental possibilita o suporte necessário e a compreensão da proposta formativa em educação física, sob a denominação de Licenciatura Plena em Educação Física, de caráter ampliado. Sobre a pesquisa documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) dão pistas teóricas e metodológicas importantes e indicam que esta se propõe a

[...] produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.10).

Triviños (1997, p.160) corrobora com tal orientação, afirmando que os documentos ajudam “[...] o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”. Com essa preocupação é que abordamos o documento investigado.

Com a finalidade de captar informações dos egressos sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos espaços formativos e sua relação com o processo de formação no CEDF/UEPA, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, “[...] que combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, na qual o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem resposta ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 2008, p.108).

De acordo com a referida autora, a fala individual tem um caráter histórico e social, podendo ser reveladora de condições estruturais, de sistemas e valores contraditórios, normas e símbolos. Na mesma proporção, transmite, por meio de um porta-voz, as representações de determinados grupos em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. Dialeticamente, a fala pode expressar as relações da luta social, individual e coletiva (MINAYO, 2008).

Os sujeitos da pesquisa são egressos do CEDF/UEPA que estão atuando em 06 (seis) campos de intervenção fundamentais do professor de educação física, inseridos nos sistemas que estão solicitando o trabalho pedagógico do professor nos espaços formativos.

Os campos de trabalho da educação física nós podemos identificar e denominar de sistemas (informação verbal)¹⁷, quais sejam: 1) Sistema educacional – em que a LDB – Lei nº 9.394/96 – institucionaliza a intervenção do professor na Educação Básica; 2) Sistema de saúde, em que as diretrizes das políticas públicas

¹⁷ A caracterização dos campos de trabalho como sistemas foi apresentada pela Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel, por ocasião da palestra proferida na Conferência de Abertura do Congresso Norte-Brasileiro de Ciências do Esporte (CONCENO), em que a temática tratava sobre “Formação Profissional e Campo de Intervenção do Professor de Educação Física”, realizado na cidade de Belém, em 29 de outubro de 2014.

da área da saúde (BRASIL, 2010) incluem as práticas corporais/atividades físicas como ferramenta fundamental para contribuir com a Atenção Básica à Saúde da população brasileira, bem como institui o professor de educação física na atuação interdisciplinar em equipe multiprofissional (BRASIL, 2008; 2013); 3) Sistema de Lazer, em que a Constituição Federal do Brasil de 1988 institui o lazer como um direito social que se desenvolve principalmente no Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), nas políticas públicas de Lazer, possibilitando a intervenção do professor de educação física nesse campo; 4) Sistema do Treinamento Desportivo (clubes esportivos, federações, confederações), com diferentes modalidades esportivas, estão requerendo o trabalho dos professores de educação física; 5) Sistema do *Fitness*, em que o professor de educação física é o responsável pelas atividades de condicionamento físico em geral, nas diferentes manifestações e modalidades; e 6) Sistema de projetos sociais, que é um campo de atuação emergente que solicita o trabalho pedagógico dos professores de educação física.

O que nos interessa é identificar e buscar as contradições e regularidades do trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos dentro destes sistemas supracitados, bem como estabelecer as relações e mediações com a formação de professores de educação física. Na tradição marxista, a busca das regularidades quer dizer “[...] o que há de constante e substancial no concreto-empírico, a essência – para além das aparências” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.104).

Os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa foram três, a saber: 1) ter sido formado pelo CEDF/UEPA a partir do atual PPP/2008; 2) estar atuando como professor de educação física em um campo de intervenção no interior dos sistemas educacional, da saúde, do lazer, do treinamento desportivo, do *fitness* e do projeto social; e 3) concordar com a participação na pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

O fato de a pesquisa em tela investigar a formação de professores de educação física da UEPA (PPP/CEDF implementado em 2008) a partir dos egressos é porque entendemos que esta se constitui um momento fundamental para a apropriação de parâmetros teórico-metodológicos que servirão de baliza para atuação profissional.

A opção de entrevistar egressos que atuam nos espaços formativos inseridos nos campos de trabalho dos sistemas de atuação profissional justifica-se pela

própria materialidade da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, que entende que o trabalho pedagógico, o exercício da docência, é a base da formação e da intervenção profissional.

A escolha dos entrevistados levou em conta, inicialmente, a ampla socialização da temática da pesquisa, por e-mail e por telefone, com sujeitos conhecidos do pesquisador (professores e egressos do CEDF/UEPA). No conteúdo da socialização, constou a apresentação do pesquisador, do tema, dos objetivos do estudo e dos critérios de inclusão dos sujeitos, com o intuito de identificar os egressos que atuam profissionalmente nos sistemas da saúde, da educação, do lazer, do treinamento desportivo, do *fitness* e do projeto social.

Inicialmente, identificamos e listamos um número significativo de egressos que atuam no sistema educacional e no sistema do *fitness*, no qual escolhemos um egresso que atua nestes sistemas para a realização da entrevista, a partir do roteiro semiestruturado (Apêndice A) pela localização geográfica, isto é, sujeitos que estavam acessíveis por proximidade física do pesquisador, com o intuito de verificar a objetividade e a clareza do roteiro de entrevista, bem como identificar se o problema de pesquisa poderia ser investigado.

Realizadas as duas primeiras entrevistas e identificado, nas respostas, o conteúdo significativo para responder as questões norteadoras da pesquisa, continuamos a buscar os egressos que atuam nos demais sistemas. Com a intensa e significativa socialização da temática da pesquisa, identificamos apenas 01 (um) egresso do CEDF/UEPA – formado a partir de 2008 – atuando no sistema da saúde, outro do treinamento desportivo, outro do lazer e um último do projeto social, os quais foram imediatamente entrevistados pelo pesquisador.

Com a incipiência¹⁸ de egressos atuando nos referidos sistemas e após a transcrição das entrevistas realizadas, avaliamos que o conteúdo apresentado foi significativo para responder às questões norteadoras da pesquisa. Nesse sentido, a população de amostra da dissertação é composta por 06 (seis) egressos do CEDF/UEPA, sendo apenas 01 (um) representante dos seguintes sistemas, a saber:

¹⁸ É importante enfatizar que identificamos um número significativo de professores de educação física atuando nos sistemas da saúde, do treinamento desportivo, do lazer, do projeto social, porém com formação em outras Universidades e Faculdades; e também identificamos professores com formação pelo CEDF/UEPA, mas com o ano de conclusão do curso anterior à delimitação definida neste estudo, o que inviabilizou as entrevistas visto que os sujeitos não se enquadravam nos critérios de inclusão da pesquisa em tela.

educacional, da saúde, do projeto social, do *fitness*, do lazer e do treinamento desportivo.

Como estamos fundamentados no materialismo histórico dialético, não podemos perder de vista que a produção de ideias e das representações está diretamente ligada à vida material. Com isso, na sociedade capitalista, a produção de ideias torna-se estranha ao homem, uma vez que pertence à classe que se mantém dominante e que a utiliza para a sua reprodução ampliada.

Com base nessa premissa, Nozaki (2004) explica que a pesquisa com trabalhadores exige um cuidado que

[...] recai na compreensão de que os pensamentos, desejos e interesses manifestados pelos trabalhadores podem provir, em determinado momento, do interesse da classe dominante, propagado em forma de ideologia, que opera em dois sentidos: a) através da universalização das ideias da classe dominante, que impõe os seus interesses, desejos e valores como os únicos coerentes e possíveis a serem almejados, invertendo os reais interesses históricos da classe dominada e ocultando-lhe a possibilidade de enxergar a superação do modelo contraditório da atual sociedade e do sentido histórico da luta de classes; b) criando um mundo de aparências com a ideia de que os interesses e desejos da classe dominante são passíveis de serem alcançados por todos em seu modelo social (NOZAKI, 2004, p.18).

Diante do exposto, tomamos os cuidados necessários para não partirmos unicamente daquilo que os sujeitos da pesquisa dizem, imaginam ou representam, mas entender que suas concepções estão entrelaçadas com a produção material da existência. Por isso, o processo de análise exige a imersão do pesquisador nas múltiplas determinações do objeto, para poder compreender as informações obtidas pela entrevista a partir da conjuntura global.

Temos como pressuposto que o cuidado ético é premissa fundamental na pesquisa com seres humanos. Portanto, foram tomados os cuidados necessários com os sujeitos desta investigação. Foi respeitada a autonomia dos sujeitos, sua integridade, suas decisões, seu anonimato, a preservação da privacidade, o sigilo quanto às informações, enfim, os dados fornecidos são de uso exclusivo da pesquisa.

Entre os aspectos éticos, estão: a comunicação respeitosa entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, a fim de obter informações relevantes para o estudo; e a elaboração do TCLE (Apêndice B) a ser lido e assinado pelo sujeito, esclarecendo

formalmente a natureza da pesquisa, os seus objetivos, os métodos utilizados e os cuidados éticos estabelecidos.

Para a materialização da entrevista, adotamos os seguintes procedimentos: a) localização e levantamento dos sujeitos da pesquisa; b) contato inicial com os sujeitos, solicitação da entrevista e envio do TCLE; c) agendamento da entrevista; d) assinatura do TCLE e realização da entrevista; e) transcrição da entrevista pelo pesquisador; e e) devolução para a análise e validação por parte do sujeito entrevistado (Apêndice C).

Para apreender a realidade pesquisada, buscamos a aproximação com as técnicas da “análise de conteúdo”, que se caracteriza pela investigação sistemática do conteúdo das mensagens, sejam elas verbais (oral e escrita), sejam silenciosas, figurativas, entre outras, sendo estas explícitas ou implícitas (FRANCO, 2008; TRIVIÑOS, 1997).

Nessa perspectiva, adotamos os procedimentos técnicos da análise de conteúdo elaborado por Triviños (1997), o qual compreende três etapas que se complementam e se desenvolvem do início ao fim do processo investigativo, a saber: pré-análise (organização do material), descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização) e interpretação referencial (tratamento e reflexão).

É importante ressaltar que estas etapas básicas da análise de conteúdo não são lineares e estanques, mas dinâmicas e processuais, nas quais estabelecemos uma relação com o processo de aproximações sucessivas do próprio materialismo histórico dialético, da mesma forma que, ao analisar o conteúdo das mensagens de uma entrevista ou um documento, que são os propósitos da proposta em tela, permitir ir além do conteúdo manifesto, ou seja, desvelar seu conteúdo latente. Nessa perspectiva, buscamos superar a suposta aparência contida nas mensagens, nas quais o pesquisador faz inferências para estabelecer os nexos e as determinações do objeto de estudo, ou seja, ir ao encontro de sua essência.

As técnicas sistemáticas da análise de conteúdo utilizadas na pesquisa para tratar o conteúdo do contido no PPP/CEDF/UEPA e a fala dos egressos obtidas pela entrevista semiestruturada não foram tomadas separadamente dos fundamentos do materialismo histórico dialético, como teoria do conhecimento adotada neste estudo. Pelo contrário, contribuíram significativamente para captar a essência do objeto em tela pela sua totalidade. Dessa forma, este processo de análise de dados

[...] representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade (FRIGOTTO, 2010a, p.98).

A análise de conteúdo só alcança o valor científico mediante o apoio do referencial teórico no qual o estudo buscou aproximações desde o início da pesquisa (TRIVIÑOS, 1997). Este procedimento foi a baliza para interpretação e desvelamento da realidade investigada.

Para melhor compreender o fenômeno investigado, trabalhamos com as categorias metodológicas e de conteúdo (KUENZER, 2011). No âmbito do materialismo histórico dialético, as categorias expressam os graus de desenvolvimento do conhecimento e da realidade objetiva. Ao conectar os elementos essenciais e as ligações universais colocadas em xeque pelo conhecimento em certo estágio do desenvolvimento, “[...] as categorias refletem as particularidades desse estágio e são, de certa maneira, graus e pontos de apoio para a elevação do homem acima da natureza, para o conhecimento desta” (CHEPTULIN, 2004, p.57). São as categorias que “[...] servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (KUENZER, 2011, p.62). Portanto, dão suporte ao desenvolvimento da pesquisa, ao mesmo tempo em que nos permitem organizar as informações acessadas, possibilitando melhor organização do trabalho.

As categorias metodológicas, próprias do materialismo histórico dialético, dão suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos; e as categorias de conteúdo, enquanto particular, fazem a mediação entre o universal e o concreto. São recortes particulares que são sempre definidos a partir da delimitação do objeto, da finalidade da investigação e do trabalho de campo (KUENZER, 2011).

As categorias metodológicas centrais do estudo são “totalidade”, “contradição” e “mediação”, próprias do materialismo histórico dialético e explicadas por Kuenzer (2011, p.64-65) da seguinte forma:

Totalidade: [...] implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo de estruturação e autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelece com outros fatos e com o todo. *Contradição:* [...] a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da luta dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam [...] *Mediação:* [...] a necessidade de trabalhar com a categoria mediação, de tal modo a, cindindo o todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação, poder estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos da realidade e com a totalidade.

Quanto às categorias de conteúdo, definimos *a priori*, visando o trabalho de campo, a concepção de formação humana, de espaços formativos, a docência, entendida como trabalho pedagógico, no campo da cultura corporal, como identidade acadêmico-profissional, que se constituem como indicadores de parâmetros teórico-metodológicos da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado.

Kuenzer (2011) ressalta que a opção por determinadas categorias metodológicas e de conteúdo não elimina o delineamento de outras categorias no decorrer do processo de pesquisa, que vai depender do trabalho de campo e da análise do conteúdo do material pesquisado.

A estratégia teórico-metodológica adotada foi fundamental para captar as tensões, a riqueza do movimento dialético e as múltiplas determinações do objeto investigado. Dessa forma, acreditamos que a produção do conhecimento crítico é uma arma na mão da classe trabalhadora, principalmente quando tem o propósito de desvelar as contradições e os conflitos presentes na realidade atual, apresentando, também, os caminhos para superação das problemáticas identificadas – isto foi o guia deste estudo.

A exposição da pesquisa está organizada em três capítulos que, integrados, exploram as determinações necessárias do objeto em debate na sua totalidade.

No primeiro capítulo, abordamos as contradições do contexto macroestrutural em que se insere a formação de trabalhadores na atualidade, na qual emerge a necessidade histórica de um projeto de formação humana anticapitalista para a formação de professores de educação física.

No segundo capítulo, adentramos na materialidade da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, em que explicamos suas

determinações históricas e seus parâmetros teórico-metodológicos, os quais incidem para uma formação e uma atuação profissional em educação física que buscam entender, explicar e agir no enfrentamento das determinações do capital no processo de formação humana.

No terceiro capítulo, está em foco a formação de professores de educação física da UEPA. Nesta passagem do presente estudo, dedicamo-nos a compreender as determinantes históricas do CEDF/UEPA e as proposições referentes aos parâmetros teórico-metodológicos prescritos no PPP do curso, bem como analisamos as contradições e mediações do trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos e os parâmetros teórico-metodológicos assumidos pelo PPP/CEDF/UEPA.

Ao final, apresentamos a conclusão como síntese dialética do movimento da realidade que nos propomos a analisar, indicando proposições superadoras para a materialização da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, tendo em vista a construção das condições subjetivas para o necessário processo revolucionário de transição do modo de produção capitalista para o socialismo.

1. CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL, MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo trata das implicações e mediações ocasionadas pela “crise estrutural do capital” (MÉSZÁROS, 2011) no mundo do trabalho, na educação e na formação de professores de educação física. Na essência, objetivamos captar os mecanismos de ajustes estruturais que, em decorrência da referida crise, colocam dialeticamente, por um lado, o campo educacional em sintonia com a produção e reprodução ampliada do capital, e, por outro, sob a ótica da classe trabalhadora, possibilitam a construção de alternativas que somam à perspectiva de uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008). Este é o caso da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, que se apresenta, frente à conjuntura em debate neste capítulo, como possibilidade concreta de resistir e enfrentar as imposições dos ajustes estruturais da crise do capital no campo da educação física.

O filósofo Húngaro István Mészáros (2011, p.796-797), em sua obra *Para além do Capital: rumo a uma teoria de transição*, desvela que o sistema sociometabólico do capital passa na atualidade por uma crise estrutural, que “[...] afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou sub complexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”.

As crises são inerentes ao capitalismo como forma metabólica de desenvolvimento social, porém a crise atual apresenta, como novidade histórica, o seu caráter estrutural que se manifesta em quatro aspectos fundamentais: o seu caráter universal; o seu alcance é verdadeiramente global; sua escala de tempo é permanente; e seu modo de se desdobrar é rastejante (MÉSZÁROS, 2011).

O referido autor explica também que a crise estrutural do capital é síntese de múltiplas determinações decorrentes das contradições desenvolvidas pelo próprio sistema capitalista, mediada pela sua gana imperialista global hegemônica, com repercussões perversas em todo o mundo, visto que os limites do capital estão acompanhados por uma concepção que procura extrair lucro até mesmo das questões vitais para sobrevivência humana, e estão destinados a piorar consideravelmente. Em outras palavras, a tendência de concentração e acúmulo de

riquezas pela extração da mais valia que move o sistema sociometabólico do capital é constituída por uma exponencial incotrolabilidade destrutiva.

Marx (2014), ao analisar e desenvolver uma crítica radical do sistema capitalista, explicou a essência da fórmula de reprodução do capital, que acontece quando o capitalista com o dinheiro compra os meios de produção, em seguida compra a força de trabalho, ou seja, são trabalhadores que produzem mercadorias, e, posteriormente, ele as vende. No entanto, a mercadoria vendida tem um valor superior ao valor total utilizado na produção. Logo, o processo de produção gerou a extração do mais valor – a transformação do dinheiro em capital.

O trabalhador, conforme pensamento de Marx (2014), ao vender a sua força de trabalho, única riqueza que possui, recebe em troca um salário, que na aparência pode parecer uma troca de equivalentes, entre o salário pago pelo capitalista e o uso da força de trabalho. No entanto, o salário é apenas uma parte do trabalho realizado pelo produtor. A forma salário oculta uma das características da produção capitalista que é a exploração da força de trabalho, visto que a forma salário, na essência, não representa equivalência nenhuma, e sim expressão do lucro do capitalista e a única forma de subsistência capaz de manter o trabalhador apenas como trabalhador. Embora a força de trabalho seja contratada para oito horas, seu pagamento foi correspondente apenas a quatro horas de trabalho:

Só aparece o capital quando o possuidor de meios de produção e de subsistência encontra o trabalhador livre o mercado vendendo a sua força de trabalho, e esta única condição histórica determina um período da história da humanidade. O capital anuncia, desde o início, uma nova época no processo de produção social (MARX, 2014, p.200).

O autor explica que a sociedade mercantil inaugurou a “liberdade” disfarçada pela exploração legalizada do homem sobre o homem, visto que os proprietários livres se defrontam no mercado, de um lado o capitalista com a propriedade exclusiva dos meios de produção e do outro o trabalhador que possui a propriedade exclusiva da força de trabalho. Nessa condição, eles entram em relação de troca e celebram o contrato no qual o capitalista, ao comprar a força de trabalho, se apropria de tudo que o trabalhador for capaz de produzir. Portanto, essa relação de proprietários “igualmente livre” é a expressão universal dos interesses particulares da burguesia e esconde que a sociedade é dividida em classes com interesses radicalmente opostos.

A nova época no processo de produção social, no atual estágio de desenvolvimento contraditório do capital, aprofunda a separação entre,

[...] de um lado, a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades e, de outro, as necessidades de sua autorreprodução. E, quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias (ANTUNES in MÉSZAROS, 2011, p.18).

O sistema do capital não pode separar “avanço” de destruição, nem “progresso” de desperdício, ainda que as consequências sejam catastróficas. Não por acaso, quanto mais se desenvolvem as forças produtivas, mas se intensifica a exploração da força de trabalho e se promove a expropriação de direitos essenciais dos trabalhadores. A atual ordem social nega os requisitos mínimos para a realização humana da maioria da humanidade, em que

1/6 da humanidade passa fome (e entre estes, 852 milhões sofrem fome crônica) enquanto, segundo dados da FAO (Fundo para Agricultura e Alimentação – ONU), a produção de alimentos atual é capaz de alimentar 11 bilhões de pessoas, quase duas vezes a população mundial. Note-se que do 1 bilhão dos famintos, 75% deles estão no campo. É digno de nota também que o problema da sociedade do capital não se resume aos aspectos quantitativos, pois que há problemas qualitativos graves: há hoje no mundo capitalista cerca 1 bilhão de obesos (BRAZ, 2013, p.474).

O Estado do Pará, segundo maior Estado do Brasil, situado na região Norte, lugar a partir do qual falamos, é marcado por uma profunda desigualdade social, pois, ao mesmo tempo em que é detentor de uma imensa diversidade de riquezas naturais e culturais, contraditoriamente, convive com uma população sem condições mínimas de vida, marcada essencialmente por uma situação de fome, miséria, desemprego, corrupção, epidemias de doenças, exploração, opressão, violência, entre outras mazelas.

De acordo com Brito Neto (2009), estas contradições destacam o Estado do Pará na realidade nacional pelos altos índices de

[...] trabalho escravo, trabalho infantil, conflitos agrários. Soma-se a estes índices a forte tendência de supressão da nossa cultura local pelos interesses de mundialização do capital. Os altos percentuais de desmatamento florestal, o cenário de xenofobia que acomete os diferentes

grupos da região, os quais se encontram marginalizados dos direitos de acesso e apropriação dos bens materiais e imateriais, entre eles, as Práticas Corporais, Esportivas e do Lazer (BRITO NETO, 2009, p.100).

Essa dramática situação, que se intensifica a cada dia, em decorrência da crise estrutural do capital, não está acontecendo sem que haja luta, reação, resistência e encontros dos trabalhadores e da juventude em todo o mundo, que se unificam na luta pela liberdade e contra a opressão e a exploração, enfim, na luta contra o capital. São exemplos concretos da agudização da luta de classe: as revoltas e revoluções no mundo árabe, que derrubaram os governos ditatoriais; as greves dos trabalhadores contra a precarização das condições de vida; a organização e a luta dos trabalhadores pelo direito à terra, pelo direito à moradia, contra a opressão e a marginalização dos seres humanos, em especial, de negros, mulheres, homossexuais e pobres.

No século XXI, o desafio internacional do nosso tempo histórico é socialismo ou barbárie? (MÉSZÁROS, 2009). O autor coloca o desenvolvimento da barbárie como processo natural da vigência do capitalismo neste século, da mesma forma que anuncia o socialismo como construção histórica viável para o desenvolvimento humano verdadeiramente omnilateral, livre e universal.

Mészáros (2011) desvela a articulação magistral das três dimensões que constituem o núcleo fundamental do sistema capitalista, o capital, o trabalho e o Estado, os quais são materialmente constituídos e ligados um ao outro, e viabiliza-se a subsunção real do trabalho ao capital, tendo como elo de complementação o Estado Burguês. No sistema do capital, a força de trabalho total da humanidade se encontra submetida aos alienantes imperativos de um sistema global do capital.

O autor adverte que todas as tentativas historicamente construídas para humanizar o capitalismo fracassaram. As experiências mostram que, dada a hegemonia do capital em nível global, é impossível “o socialismo num só país”. Ademais, “a transição para o socialismo em escala global, visualizada por Marx, adquiriu uma atualidade histórica nova e mais urgente, em vista da intensidade e da severidade da crise” (MÉSZÁROS, 201, p.1064).

Nesse sentido,

Devido à inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital plenamente articulado – capital, trabalho e Estado –, é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e o Estado.

Pois, paradoxalmente, o pilar material fundamental de suporte do capital não é o Estado, mas o trabalho em sua contínua dependência estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011, p.600).

O grau de desenvolvimento das contradições em decorrência da crise estrutural do capital indica que as condições objetivas (informação verbal)¹⁹ para um processo revolucionário estão amadurecidas. Porém, o desenvolvimento das condições subjetivas ainda precisa ser criado. Isso significa dizer que a classe trabalhadora necessita ter um nível de consciência desenvolvido, o qual permita a sua organização e atuação nos movimentos de luta social com o propósito de resistir e enfrentar as determinações do capital, em todas as dimensões da vida social no âmbito da luta de classes, para, com isso, mudar a correlação de forças tendo em vista a transformação radical da sociedade.

A construção das condições subjetivas para o necessário processo revolucionário é síntese de múltiplas determinações. Para tal tarefa, a educação é mediação indispensável, visto que as condições subjetivas podem ser desenvolvidas com o acesso aos conhecimentos científico, filosófico, artístico e da cultura corporal, produzidos historicamente pela humanidade para toda a classe trabalhadora, nas instituições formativas de esfera pública, na perspectiva de compreender o real além de suas aparências.

Nesse contexto, a formação de professores em geral, e de educação física em particular, com consistente base teórica e na perspectiva omnilateral, é estratégica e tática para o amadurecimento das condições subjetivas para o processo revolucionário, visto que são os professores que estão no conflito e no confronto diário para dar rumo à formação humana, e esse rumo se dá pela crítica que tem como ponto de partida o real concreto buscando a sua superação.

A partir dessa síntese teórica, é possível afirmar que as transformações na materialidade são inseparáveis do desenvolvimento contínuo de consciência socialista, o que só pode realizar-se mediante os processos formativos amplos e essencialmente educativos, comprometidos com o desenvolvimento de consciências

¹⁹ A explicação do papel fulcral da educação na correlação entre as condições objetivas e as condições subjetivas para o processo revolucionário está fundamentada na Conferência Magna proferida pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani, com o título *Crise do Capitalismo e seus impactos na Educação Pública Brasileira*, na II Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas – História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), realizada no Município de Caxias-MA, no dia 02 de dezembro de 2014.

críticas, não individualizadas, mas capazes de organização coletiva (MÉSZÁROS, 2008).

Logo, o desafio que está colocado para os processos educativos ou a formação humana no século XXI é a sintonia com as reivindicações mais amplas da classe trabalhadora, visto que, na correlação de forças antagônicas,

[...] nos cabe agora resistir, ocupar, lutar, produzir, socializar o conhecimento que adquire força material e caráter revolucionário quando penetra nas amplas massas, com posição ideológica clara, definindo-se as táticas, o que se expressa em uma vontade coletiva, por uma orientação histórica presente na classe trabalhadora. Quanto menos resistências, mais avançam as políticas neoliberais. A resistência é legítima, pois expressa a vontade coletiva, construída historicamente pela classe trabalhadora (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2006, p.106).

No atual contexto em que vivemos, devemos nos empenhar para a construção e o avanço de projetos/processos que sejam expressões efetivas da emancipação humana. Esta constatação indica que somente as orientações políticas pedagógicas contra-hegemônicas tencionam a realidade concreta e têm a marca de uma alternativa histórica, como é o caso da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado.

Dentro desta realidade complexa e contraditória de crise estrutural do capital é que situamos a educação em nível mundial e a formação de professores de educação física no Brasil, que não estão imunes às mediações que envolvem as relações sociais capitalistas mais abrangentes.

1.1 Mediações e implicações da crise estrutural do capital no mundo do trabalho, na educação e na formação em educação física

Delineamos considerações gerais sobre as bases que determinaram as mediações e as implicações da crise estrutural do capital no mundo do trabalho, na educação e na formação de professores de educação física, tomando como referência histórica o conjunto de mudanças estruturais e supraestruturais decorrente da crise do capital, que teve início na década de 70 do século XX²⁰.

²⁰ Mézáros (2009) explica que a crise estrutural do capital teve início na década 1970 e produziu mudanças substantivas em todos os complexos sociais. O capital adotou uma postura mais agressiva e aventureira em todas as dimensões da vida social. Entretanto, o discurso para a saída crise foi de conciliação, que mais tarde viria se tornar o absurdo propagandístico de uma nova ordem mundial,

Nesse período, as mediações da crise do capital produziram profundas mudanças no mundo do trabalho, sobretudo para se reestruturar produtivamente – recompor as taxas de lucro –, o capital adotou uma atitude mais agressiva sobre o conjunto das dimensões da vida social em nível mundial, incluindo de modo peculiar a formação dos trabalhadores.

De acordo com Frigotto (2010b, p.65), a crise da década de 1970 tem sua gênese nos processos criados para a superação da crise dos anos 1930, ocasionada pela superprodução de mercadorias. A resposta para esta crise teve como fonte de sustentação teórica o “[...] Keynesianismo e cujo pressuposto básico, ao contrário da liberdade absoluta do mercado, implicava tomar como eixo a planificação e, portanto, uma pesada intervenção do Estado no processo econômico-social”.

O processo de reestruturação para sair da crise que pairava desde os anos 30 do século XX ficou conhecido como “Estado do Bem-Estar Social²¹”. Este teve como fundamento as teses Keynesianas, que preveem o Estado totalitário e democrático no sentido de financiar com o fundo público, o capital privado e, ao mesmo tempo, de forma crescente, a reprodução da força de trabalho, traduzindo-se em políticas de assistência social como o pleno emprego, seguro desemprego, políticas de renda de ganhos de produtividade, previdência social, direito a educação, transporte, entre outros (NOZAKI, 2004; FRIGOTTO, 2010b).

O modelo de desenvolvimento produtivo utilizado, com base na teorização Keynesianas, foi o Fordismo²², que se caracteriza pelo refinamento de máquinas de caráter rígido e bases tecnológicas, pela separação entre elaboração e execução, pela divisão específica do trabalho, composição político-ideológica de produção de valores, normas, instituições que atuam no controle das relações sociais gerais, produção em larga escala e consumo em massa, entre outros. Na organização do trabalho, o Fordismo apoiou-se nos métodos gerenciais do Taylorismo, que racionalizava a produção, evitando desperdícios de tempo e maximizando o maior

com a promessa impossível de ser realizada do dividendo de paz e o desenvolvimento igualitário da humanidade sob as bases capitalistas.

²¹ É preciso enfatizar que o Estado de Bem-Estar Social só aconteceu, efetivamente, em países do capitalismo central, principalmente os da Europa. No Brasil, desenvolve-se nesse período histórico um processo desenvolvimentismo econômico (NOZAKI, 2004).

²² O fordismo foi uma criação de Henry Ford no campo da indústria automobilística dos EUA, em 1913, com intuito de se tornar um sistema de produção e organização do trabalho que maximizasse a fabricação de automóveis, vendendo-os a preços mais baixos (NOZAKI, 2004).

parcelamento das tarefas por meio da repetição dos gestos dos operários durante a jornada do trabalho (NOZAKI, 2004; ANTUNES, 2009).

No final da década de 1960, esse modelo de desenvolvimento político, social e produtivo apresentou os sinais de esgotamento, com progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, grande concorrência intercapitalista e crise fiscal e inflacionária que provocou a retração dos investimentos e gastos públicos (FRIGOTTO, 2010b).

Sobre este período histórico, Nozaki explica:

[...] a era de ouro do sistema capitalista, na qual a economia mundial mostrou índices de crescimento vultosos não vistos desde 1820, sucumbiu e, com ela, as suas promessas de desenvolvimento sustentado e garantias para a classe trabalhadora. No período entre 1973 e 1992, a taxa de crescimento da economia apresentou-se de forma decrescente com relação aos anos de ouro, com um aumento espantoso das taxas inflacionárias (NOZAKI, 2004, p.83).

As repostas para a crise do Bem-Estar Social e dos governos da social democracia instalada no início de 1970 foram o oposto do cenário político-ideológico forjado nas teses Keynesianas. Postulam-se a defesa e a volta do ideário do Estado mínimo, do novo liberalismo econômico, com corte de gastos previdenciários e públicos, fim da estabilidade do emprego, fim das políticas de caráter social. No geral, o Estado se mostrou incapaz de financiar a acumulação privada e garantir as políticas sociais de reprodução da força do trabalho (FRIGOTTO, 2010b).

A crise do modelo de produção Fordismo/Taylorismo e do Bem-Estar Social trouxe para o cenário mundial um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, além de um conjunto de estratégias de reestruturação para manter intacta a hegemonia do sistema do capital e buscar novos padrões de acumulação, os quais destacamos:

a) o avanço das forças produtivas traduzidas na reconversão tecnológica, reestruturação produtiva e mudanças no conteúdo do trabalho; b) as políticas neoliberais, com o franco destino de maximização da mais valia, através da precarização do trabalho e ataque aos direitos da classe trabalhadora; c) o novo avanço imperialista de internacionalização da economia, sobretudo através da área de livre comércio (NOZAKI, 2004, p.165).

No início de 1970, o Fordismo, como organização produtiva, começa progressivamente a se mesclar com outros processos produtivos. Diante dos

complexos sistemas tecnológicos, nasce, no Japão, o Toyotismo, como um novo modelo de organização do trabalho. Os processos rígidos e compartimentados da produção em série e em massa, do Fordismo/Taylorismo, são substituídos pelos parâmetros organizacionais do Toyotismo, que se caracterizam pela flexibilização da produção, pela especialização flexível, por novos padrões de busca de produtividade. Estes parâmetros de organização do trabalho se expandiram por todo o mundo e serviram de baliza para a formação de um novo tipo de trabalhador (NOZAKI, 2004; ANTUNES, 2009).

O ideário do neoliberalismo foi uma resposta à crise do Estado intervencionista e do Bem-Estar Social. Esse sistema político-ideológico partia do princípio de que o fundamento da crise era o poder nefasto dos sindicatos e do movimento operário, que pressionavam cada vez mais o Estado a manter os gastos sociais durante o Estado do Bem-Estar Social, que não respeitava as liberdades individuais. Como remédio, previa “[...] manter um Estado Forte, sim, na 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).

Nestas condições objetivas, brevemente explicitadas, forjou novos contornos para a formação dos trabalhadores no mundo, pois a formação humana integra de modo singular o conjunto de estratégias de recomposição da crise do capital a partir da década de 1970.

De acordo com Gentili (2004), tem havido uma profunda ressignificação do conteúdo que marcou a relação da educação com a economia no modo de produção capitalista, além do que o ideário teórico conceitual da teoria do capital humano, que instituiu tal relação, foi o principal fator para o desenvolvimento educacional via capitalismo contemporâneo. No entanto, em virtude dessa crise estrutural do capital, essa teoria se reconfigurou e trouxe consequências nefastas para a formação humana da classe trabalhadora.

A teoria do capital humano no campo educacional teve origem e sustentação na conjuntura do desenvolvimento capitalista, que marcou seu crescimento econômico, pelo fortalecimento do Bem-Estar Social e do pleno emprego. Esse fato justificou a expansão da escola durante o século XX, pois esta poderia formar para o emprego e contribuiria para o desenvolvimento capitalista, portanto, possuía um papel importante na integração econômica e das pessoas.

A partir da década de 1970, como mecanismo de recomposição da crise, mudou-se a função econômica atribuída à educação, com o início de uma profunda desarticulação de sua promessa integradora. Na década de 1980, há uma revalorização do papel econômico da educação, agora sob as bases da era da “globalização” (GENTILI, 2004).

A globalização, como ferramenta de recomposição da crise, traz profundas transformações em todo o sistema produtivo. Tais transformações têm dupla inserção na realidade concreta: a) a incorporação da ciência e da tecnologia à produção, que gera diminuição do quadro de trabalhadores pela implantação da chamada qualidade total e introdução de dinâmicas novas de trabalho e competição entre as empresas; e b) o desemprego crescente, a diminuição do valor da força de trabalho e a requalificação dos trabalhadores, com objetivo de adaptá-los as novas formas de produção (TONET, 2012).

Dessa forma, mudou-se o sentido e o caráter da educação, que passou de uma lógica da integração em função de suas necessidades e demandas de caráter coletivo “[...] para uma econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2004, p.51).

Tendo em vista as transformações decorrentes do ideário neoliberal e do reordenamento do mundo do trabalho, por meio da implantação do novo padrão de acumulação flexível gestados na era da globalização, modifica-se a organização e conteúdo do trabalho e se traz a demanda da “formação de um novo tipo de trabalhador” (NOZAKI, 2004; FRIGOTTO, 2010b).

As mudanças no conteúdo e a organização do trabalho demandaram, no campo da formação humana, uma requalificação do trabalhador em todo o mundo. Ao contrário do modelo de organização do trabalho sob a referência do Taylorismo/Fordismo, que exigia a formação do trabalhador para a execução de tarefas repetitivas e divididas, o modelo de organização do trabalho referenciado pela acumulação flexível ou Toyotismo recorre à formação para a competitividade: formação polivalente, abstrata, dinâmica, flexível, para que o trabalhador tenha a capacidade de realizar várias tarefas (NOZAKI, 2004; FRIGOTTO, 2010b).

Essa nova lógica para a formação dos trabalhadores vem sendo instituída por um conjunto de reformas estruturais via políticas educacionais oficiais para a

América Latina e o Caribe, a partir da década de 80 do século XX, sob a orientação dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), num projeto/processo de “mundialização da educação” (MELO, 2003), tendo em vista ajustar a formação dos trabalhadores às novas exigências do mundo do trabalho. Essas agências internacionais preconizam que, no mundo do trabalho, a palavra de ordem é empregabilidade, matriz fundamental para diminuir uma das principais consequências da globalização e das políticas neoliberais: o desemprego. E, no campo educacional, a matriz formativa fundamental é a construção de competências individuais e flexíveis, capazes de tornar os trabalhadores mais empregáveis.

Então, o ideário do termo empregabilidade define este como um “passe de mágica” e, a partir de três elementos “[...] permite superar a crise do desemprego, mediante uma dinamização do mercado de trabalho: a redução dos encargos patronais, a flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente” (GENTILI, 2004, p.52). Este último tem a finalidade de adaptar o trabalhador às inconstantes demandas e necessidades do capital.

Ramos (2011) explica que o sistema político-ideológico neoliberal preconiza que a formação dos trabalhadores seja mediada pela lógica de competências, sendo o principal referencial teórico-metodológico das reformas educacionais para todos os níveis de ensino do Brasil, com vistas a adequar os trabalhadores em geral à dinâmica flexível e excludente do mundo do trabalho. A autora mostra que a sintonia da nova teoria do capital humano com a lógica da formação mediada pelas competências se dá pela mediação de três aspectos fundamentais:

Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta originariamente a Teoria do capital humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina neoliberal; o aumento da produtividade marginal é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores. Segundo destaca-se a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências, porém não mais como meio de melhoria e ascensão social da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida. Terceiro, acredita-se que isso redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências (RAMOS, 2011, p.292).

De acordo com a autora, a lógica das competências integra um conjunto de elementos de caráter subjetivo e objetivo à formação dos trabalhadores. Enquanto o primeiro diz respeito ao processo de internalização do ideário da empregabilidade e

a sua sustentação teórica postulada pela nova ordem mundial, o segundo compreende a formação de competências individuais e específicas, ou seja, a inteligência prática que o trabalhador deve possuir para atuar com eficiência no mundo do trabalho.

Gentili (2004, p.52) explica que há uma neoteoria do capital humano, pois ainda continua a ênfase no papel produtivo da educação. O fato agora é que todo o processo é individual, as instituições formativas desempenham um papel fundamental para a legitimação da ordem neoliberal, sendo apenas “[...] uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos”. Pelo viés da empregabilidade, cabe aos indivíduos lutar para superar as dificuldades e ter sucesso na escola e num mercado altamente competitivo e excludente, não esquecendo que todos estão sujeitos ao fracasso, inclusive os trabalhadores altamente qualificados.

A educação física, da mesma forma, sofreu um processo de reordenamento. De acordo com Nazaki (2004), podemos afirmar que educação física veio ancorada a toda história da própria implementação do capitalismo dos séculos XVIII e XIX. Ou seja, foi nesse contexto social e histórico que se fundou, constituiu e ainda se mantém a educação física, que sempre esteve intimamente ligada à formação de homem ou trabalhador de novo tipo para esse sistema de produção então emergente (NOZAKI, 2004; VENTURA, 2010).

Nozaki (2005), ao analisar as mediações das transformações políticas, sociais e econômicas do mundo do trabalho na educação física, identificou que o novo modelo de formação humana imposto pela globalização dá centralidade para algumas disciplinas escolares, que são estratégicas para a formação de competências necessárias para o enquadramento do trabalhador. Disciplinas como matemática, informática e português interagiram na capacidade de raciocínios abstratos, com aporte funcional dos conhecimentos mais recentemente desenvolvidos no campo tecnológico. Nesse sentido, a educação física é subjugada, sob o ponto de vista imediato, como menos importante no novo projeto dominante de formação humana, tendo em vista a hegemonia do modelo de acumulação flexível.

A tese sob a qual está assentada a análise do autor é a seguinte:

Ao mesmo tempo em que o campo da formação humana se configura para formar um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e de decisão; por outro lado, a Educação Física, como veio sendo gestada pelos modelos hegemônicos, sempre foi vista como disciplina reprodutora de movimentos. Se considerarmos que historicamente, nos projetos higienistas, militaristas, e esportivistas, essa disciplina era ligada, sob o ponto de vista dominante, a formação de corpo disciplinado a obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando a aptidão física – modelo este próprio do fordismo/taylorismo –, percebemos que a educação física, para esta nova perspectiva, acabou perdendo, sob o ponto de vista imediato, sua centralidade na composição do projeto dominante, como historicamente costumou ter (NOZAKI, 2005, p.21).

De posse dessa análise, podemos situar os diversos ataques sofridos pela educação física no âmbito das políticas públicas educacionais, como pode ser visualizado na formulação da LDB, Lei nº 9.394/96, que faculta a educação física na escola ao aluno: a) que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; b) maior de trinta anos de idade; c) que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; d) que tiver algumas infecções²³. Além das constatações de estudos²⁴, que identificam o descaso com a educação física como componente curricular obrigatório da educação básica.

No entanto, se a educação física tem sido desvalorizada como disciplina curricular no seio do projeto dominante de formação humana, por outro lado as práticas corporais realizadas fora do meio escolar vêm recebendo, desde o final do século XX, no Brasil, uma carga extremamente positiva, sendo identificadas com a perspectiva da promoção da saúde e da obtenção da qualidade de vida sob o ponto de vista liberal. A proliferação das práticas corporais em academias de ginástica, clubes esportivos, condomínios, bem como em espaços de lazer, fez com que a formação em educação física fosse efetivamente questionada, sob o ponto de vista da qualificação do professor para a atuação nos vários campos de trabalho (NOZAKI, 2005).

Abre-se, portanto, um novo mercado de trabalho para o professor de educação física. Junto a este fenômeno, percebe-se a desobrigação do Estado neoliberal com a promoção da saúde pública e com a oferta de espaços públicos destinados às práticas corporais, esportivas e de lazer para a classe trabalhadora.

²³ Instituído pelo Decreto-Lei Nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, que dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores das infecções.

²⁴ Queira ver os estudos de Almeida (2005), Both (2009), Lemos (2011) e Frizzo (2012).

Em outras palavras, a lógica da mercadoria passou efetivamente a ser a lógica de todas as produções humanas, incluindo as atividades da cultura corporal, que passou a ser vendida em instituições privadas.

Porém, podemos dizer que o movimento que impulsionou a perda da centralidade da educação física do meio escolar para a prática corporal do meio não escolar não se realizou de forma arbitrária ou linear, mas obedeceu às modificações do mundo do trabalho, sob o ponto de vista das demandas do capital. Com essa análise, podemos inferir que o aumento dos ramos das práticas corporais está coerentemente relacionado com a precarização do trabalho, já que a reorientação do conteúdo do trabalho sob o viés da aptidão física se dá do trabalho assalariado nas escolas para o precarizado no meio não escolar, de bens e serviços (NOZAKI, 2005).

Como expressão do movimento das transformações do mundo do trabalho, podemos verificar, desde a década de 1980 até os dias atuais, uma exponencial expansão e diversificação dos postos de trabalho na área de educação física, sobretudo no campo não escolar de esfera privada, e, conseqüentemente, a demanda do professor de educação física cresceu enormemente. Entretanto, isso não quer dizer que os professores estão encontrando bons empregos, salários dignos ou boas oportunidades de trabalho. Pelo contrário, estão encontrando enorme precarização do trabalho, como demonstram os estudiosos do tema (NOZAKI, 2004; GAWRYSZEWSKI, 2008; BOTH, 2009; LEMOS 2011).

Atentos a este movimento, os grupos privatistas vislumbraram a possibilidade da formação específica para o mercado das atividades físicas, escamoteando, pelo discurso do mercado de trabalho em expansão, as contradições que permeavam a precarização desse novo campo de trabalho, a área não escolar.

Esse contexto propiciou um amplo debate sobre a formação e a atuação do professor de educação física no Brasil na década de 1980. É importante situar que, na referida década, o Brasil deu os primeiros passos para o processo de construção do neoliberalismo, que procurava impor-se por meio de ajustes estruturais com reformas nos planos econômico, político, jurídico, educacional e desportivo, objetivando a construção de novos significados sociais a partir dos quais procurava legitimar tais propostas. No campo educacional superior, naquela década, o País assistia o aumento e a expansão do ensino privado e as tentativas de privatizar as

universidades públicas. No campo específico da educação física, houve um reordenamento do trabalho do professor (FARIA JÚNIOR, 2001).

Segundo Faria Júnior (2001), em 1980, no Brasil, o campo da formação em educação física já possuía pós-graduação, e a pesquisa começava, de forma incipiente, a se desenvolver, assim como o movimento estudantil²⁵ dessa área do conhecimento começava a se organizar, por meio de encontros nacionais, e sistematizar suas reivindicações. Foi neste cenário que

[...] a maior crítica na área acadêmica, de alunos e professores, concentrava-se prioritariamente na questão da desatualização e defasagem dos currículos dos cursos de graduação. Os privatistas esmeravam-se em apresentar pesquisas enviesadas e sem representatividade amostral para argumentar que a atuação preferencial do professor de educação física não era mais a escola. O jargão capitalista dos economistas já fora por eles assimilado, com o uso de termos como análise ocupacional, clientela, consumidores, empregadores, mão-de-obra especializada, mercado, perfil profissiográfico etc. A corrente privatista, que já lutava pela transformação da educação física em uma “profissão liberal”, adotara a estratégia da fragmentação da profissão, na época travestida de “habilitações” (FARIA JÚNIOR, 2001, p.21-22).

A guinada para a constituição de grupos privatistas, no campo da educação física no Brasil, ocorreu devido à proliferação das academias de ginástica e da defesa ideológica em prol do “movimento humano”, “atividade física e saúde” como campos que devem ser ocupados, especificamente, por profissionais de educação física.

O processo de transformação da educação física em uma profissão liberal em sintonia com a nova ordem mundial se fundamentou no discurso político-ideológico, a partir de quatro eixos: 1) aumentar o número de cursos de formação de professores de educação física pela iniciativa privada; 2) defender a divisão da formação em educação física em bacharelado e licenciatura; 3) propor tentativas de mudanças curriculares, por meio da legislação oficial; e 4) regulamentar a profissão e criar os conselhos Federal e Regional de Educação Física e o código de ética profissional (FARIA JÚNIOR, 2001).

A década de 1980 também foi um marco na história da educação física brasileira, a qual teve início pelo questionamento e pela denúncia de uma educação

²⁵ Segundo Faria Júnior (2001), embora desde 1980 os estudantes tivessem dado mostras de estar se reorganizando, realizando três encontros nacionais de estudantes de educação física (ENEEF), somente a partir de 1983 esses encontros se consolidaram e foram estruturados em torno de temas centrais, como se pode observar nos exemplos a seguir: Educação Física na Sociedade, em Juiz de Fora (1983), e Educação Física ou a Arte de Adestrar Seres Humanos?, em Florianópolis (1984).

física considerada apolítica, a-histórica, alienante e vinculada ao paradigma dominante da aptidão física²⁶, caracterizando, assim, o ponto de partida da instigante produção crítica desse período.

A guinada para um momento eminentemente crítico da educação física estava relacionada ao contexto daquele dado momento histórico, que se expressava em um contexto de luta para a superação de um modelo ditatorial, através de reivindicações que alcançavam a estrutura social de diversas maneiras, momento também consubstanciado pela reorganização do movimento sindical, operário, estudantil e “pró-diretas já”. Esses aspectos deram bases sólidas para o fortalecimento do pensamento crítico na educação brasileira, incluindo, aí, o movimento renovador da educação física brasileira²⁷ (SOARES, 2004; COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Da atmosfera política deste período, surgiram no campo da formação de professores de educação física os primeiros estudos críticos, evidenciando as relações existentes entre a formação de professores e os nexos e as determinações desencadeadas pelos anseios da sociedade capitalista.

Um estudo clássico, na década de 1980, foi o de Fensterseifer (1986), que identificou as regularidades entre a concepção hegemônica, presente nos currículos, e o método de organização do trabalho taylorista, em que prevalece o interesse técnico, com enfoque empírico-analítico. O paradigma “técnico-linear de Tyler” foi predominante nos currículos das instituições analisadas. Tal constatação possibilitou ao autor elaborar as teses equivocadas na formação de professores de educação física, a saber: a) o processo de formação profissional acrítico; b) o currículo desportivizado; c) a desconsideração do contexto de inserção social; d) o saber é tratado de forma fragmentada; e) o processo de formação está voltado para a estabilidade do sistema vigente; f) a importância e aceitação acrítica de modelos

²⁶ De acordo com o Coletivo de Autores (2009, p.37), “a perspectiva da educação física baseada no paradigma da aptidão física apoia-se em fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem, forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura adaptar o homem a sociedade [...] recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e hierarquia. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento ao conhecimento sintonizado com a ideologia dominante”.

²⁷ O movimento renovador da educação física estava relacionado ao campo escolar e foi caracterizado pela contestação da educação física ligada a uma concepção dualista de homem. Entretanto, as concepções caracterizadas como renovadoras, apesar de propor avanços quando comparadas ao paradigma da aptidão física, apresentavam diversos limites, principalmente pelo seu caráter idealista (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

teóricos; g) a orientação na formação voltada para atender às classes favorecidas socialmente; h) a ênfase no paradigma da aptidão física com influência biológica; i) o esporte interpretado como estabilizador do sistema de condicionamento, rendimento, aptidão física, importação cultural, alienador e pautado no modelo de alto rendimento; e j) a dicotomia entre teoria e prática.

Outro estudo importante foi o de Taffarel (1991 *apud* TAFFAREL, 1993), que, em busca de identificar as problemáticas dos cursos de formação de professores de educação física, investigou 1.400 professores egressos de Cursos Superiores de Educação Física da década de 1980, os foram indagados sobre as implicações de determinada teoria para a prática pedagógica da educação física, levando em conta a organização do processo ensino-aprendizagem. No estudo, constatou-se que 85% dos egressos, licenciados em educação física, não apresentam competência técnica-científica para responder questões sobre o ensino-aprendizagem da educação física, não dominam as teorias explicativas sobre o processo de escolarização, não apresentando elementos mínimos para compreender, descrever, explicar e interferir criticamente na prática.

O debate sobre a formação de professores de educação física perpassou toda a década de 1980 e resultou na aprovação da Resolução – estabelecida pelo hoje extinto Conselho Federal de Educação (CEF), nº 03/1987 –, que fixou o mínimo de conteúdos e duração a ser observados nos cursos de graduação em educação física (bacharelado e/ou licenciatura plena). Esta resolução possibilitou a formação do especialista, criando o bacharelado em educação física e a formação generalista, tradicionalmente conhecida como licenciatura plena.

Essa Resolução introduziu avanços e retrocessos significativos em relação à Resolução anterior²⁸ na formação do professor de educação física, quais sejam: a) possibilidade de formação diferenciada - licenciatura ou bacharelado; b)

²⁸ Antes da Resolução CFE nº 03/87, a formação em educação física era orientada pela Resolução nº 69/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), que fixou o currículo mínimo (a novidade foi a inclusão das disciplinas pedagógicas comuns a todas as licenciaturas), a carga horária dos cursos, e possibilitou emitir o título de Licenciado em Educação Física e Técnico em Desporto. A matriz curricular para a formação do professor de educação física ficou composta de matérias básicas (Biologia, Anatomia, Fisiologia, Biometria, Cinesiologia, Higiene), matérias profissionais (Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação) e matérias pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Prática de Ensino). Com essa organização, bastava que o aluno acrescentasse mais duas matérias de cunho desportivo para obtenção do Título de Técnico Desportivo. Apesar da inclusão das disciplinas pedagógicas, a maioria dos conhecimentos estava vinculada ao paradigma da aptidão física, e a formação de professor de educação física era meramente técnico-instrumental, com ênfase na formação do técnico desportivo (TAFFAREL, 1993).

formação em áreas de conhecimento - do ser humano, da sociedade, filosófico e técnico; c) área de formação básica e de aprofundamento de conhecimentos; d) trabalho de conclusão de curso; e) aumento da carga horária e do tempo de formação (QUELHAS e NOZAKI, 2006).

Em relação ao retrocesso da referida Resolução, situamos a fragmentação da formação em educação física em licenciatura e bacharelado, que representou a vitória dos grupos privatistas e conservadores na área. Para Quelhas e Nozaki,

A perspectiva do bacharelado apontava para a formação para os campos de trabalho não escolares, numa vã tentativa de se assegurar tais campos para o professor de educação física, buscando, inclusive, descaracterizá-lo enquanto um trabalhador assalariado do magistério e caracterizá-lo como um profissional liberal, flexível ou empreendedor, trabalhador este característico do fenômeno de precarização do trabalho evidenciado mundialmente nos anos 90. Tratava-se, por outro lado, de uma descaracterização epistemológica da área, posto que o objeto dela é a prática docente, independente do espaço de atuação. Portanto, a fragmentação em duas habilitações pressupunha a não consideração do objeto epistêmico da área em detrimento da centralidade do mercado de trabalho enquanto epicentro das discussões sobre a formação profissional (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p.74).

A Resolução CFE n° 03/87 foi motivada pelas transformações econômicas, políticas e sociais em escala mundial, gerando, em última instância, alterações na dinâmica do mundo do trabalho. Em relação ao mundo do trabalho, só de modo aparente se expandiram os campos de atuação para o professor de educação física, visto que a tendência do modo de produção capitalista é caracterizada pela destruição das forças produtivas, como pode ser visualizado na constituição do exército de reserva de trabalhadores desempregados ou nas mazelas do trabalho precário. “A educação física se encerra num movimento de totalidade mediada por uma contradição que caracteriza o seu reordenamento: ao mesmo tempo em que serve à recomposição do capital, desvaloriza-se como forma de trabalho” (NOZAKI, 2005, p.27).

Segundo Taffarel (1998), esse projeto para a formação de professores de educação física já guardava profunda sintonia com o projeto de mundialização da educação fomentado pelos organismos multilaterais, principalmente FMI e o BM.

Como a Resolução CFE n° 03/87 exige alterações dos currículos dos cursos de educação física a seus novos parâmetros teórico-metodológicos, a década de 1990 assistiu a reestruturação curricular dos cursos de educação física no Brasil.

Esse movimento de reestruturação curricular desencadeou estudos e pesquisas para compreender as mediações entre o novo ordenamento legal e as alterações curriculares no seio dos cursos de formação de professores de educação física no Brasil.

Taffarel (1993) comenta que a Resolução CFE nº 03/87 assegurou as antinomias, os anacronismos e as contradições, no interior dos cursos de educação física no Brasil. Tais contradições são entendidas pela autora como “oposições recíprocas”, que têm como indicadores a separação entre teoria e prática, a separação entre as áreas de conhecimento técnico e as áreas de conhecimento pedagógico, biológico, sociológico, filosófico, ou ainda, a separação das áreas de conhecimento técnico, conhecimento da sociedade e conhecimento do ser humano. No geral, as contradições podem ser identificadas nas relações de “produção e segregação do conhecimento, qualificação individual x desqualificação do coletivo de trabalhadores, na alienação x consciência de classe” (TAFFAREL, 1993, p.43).

Os estudos a respeito da formação de professores nos cursos que reestruturaram seus currículos com base na Resolução CFE nº 03/87, como os de Taffarel (1993), que investigou a UNICAMP, Lacks (2004), que estudou a UFBA, e Santos Júnior (2005), que pesquisou a UCSal, UEFS, UFBA, identificaram, no âmbito geral, contradições referentes a fragilidades no processo de apropriação e produção do conhecimento, mediadas pelas bases epistemológicas positivista e idealista, associadas ao paradigma da aptidão física, contribuindo, assim, para a desqualificação profissional já no seu processo inicial.

A década de 1990 sintoniza definitivamente o Estado Brasileiro aos ajustes estruturais que estavam ocorrendo em escala mundial para gerência da crise do capital. O ideário neoliberal é implementado pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, com a finalidade de superar as mazelas sociais do mundo contemporâneo e de adequação às novas demandas desencadeadas pelo processo de globalização. Esta nova fase de reestruturação capitalista é marcada pela flexibilização da produção e das relações de trabalho, pela desregulamentação das relações comerciais e dos circuitos financeiros e da privatização do patrimônio do Estado.

Macedo (2011), na sua tese de doutorado intitulada *Mundialização do Capital e seus Reflexos na Política de Formação de Professores no Período de 1990 a 2010*, estabeleceu relações entre as sugestões/imposições dos organismos

internacionais e a política de formação docente no Brasil. Constatou que o conjunto de mudanças na educação, nos últimos anos, teve como objetivo conformar o sistema educacional brasileiro ao processo de recomposição do capital, diante da crise estrutural do capital.

É nessa conjuntura que a formação e a qualificação de professores ganham destaque e novos contornos mundialmente, tornando-se estratégicas no projeto/processo de mundialização da educação, sob a perspectiva de produzir em cada indivíduo os ajustes necessários às novas exigências do mercado, algo que seria impossível sem a mediação dos professores nos diversos espaços formativos em que estes atuam.

Para legitimar a hegemonia da classe burguesa através do processo de internalização no sistema educacional e adaptar a população à ordem mundial de produção capitalista,

[...] é necessário educar gerações e gerações. A ordem não se mantém por si só. É necessário um Plano Mundial de Educação e, conseqüentemente, um Plano Mundial de Formação de Professores para que cumpram tal tarefa social – educar as gerações para se submeterem à ordem do capital (TAFFAREL, 2009a, p.8).

O Estado Burguês apresenta-se como elemento central para tal investida, pois lança mão de um conjunto de políticas públicas educacionais que legitimam seu ideário de (con)formação, buscando formar trabalhadores para atender as exigências do mercado de trabalho internacional. No geral, tais políticas impõem a governos e governantes a adoção de medidas privatistas e a retirada de direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora,

Na realidade, a nova ordem internacional é resultado de imposições e mediações governamentais, imposições e mediações com os imperialistas, imposições e mediações com o capital e sua forma de se organizar internacionalmente. Ajustes estruturais, reformas e políticas assistencialistas, focais e compensatórias visam minimizar a pobreza e garantir a segurança para o capital e são implementadas por mediações [...] Trata-se de instaurar uma “ditadura global” mundial que denominam de “Globalização” o que significa, no plano político, o avanço do “Neoliberalismo” (TAFFAREL, 2009a, p.8).

No Brasil, o redimensionamento do campo educacional deu-se, sobretudo, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, para orientar o trabalhador de novo tipo forjado pelas demandas da acumulação flexível e adequar o País às exigências

dos organismos internacionais, entre eles o BM e o FMI (TAFFAREL, 1998; QUELHAS e NOZAKI, 2006). Neste plano,

[...] observou-se uma reforma educacional envolvendo os vários níveis de ensino – fundamental, médio, profissionalizante e superior – assegurada pelas modificações no aparato superestrutural do Estado, com reformulações jurídicas e orientações legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Reforma do Ensino Técnico e Profissional (Decreto 2208/97), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Diretrizes Curriculares de Ensino Médio e Diretrizes Curriculares de Ensino Superior (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p.76).

Segundo Taffarel (1998, p.15), no que diz respeito ao ensino superior, as medidas de adequação desta à nova ordem mundial estão sistematizadas no documento do BM “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” de 1995, a qual expressa as diretrizes do Banco para o ensino superior nos países em desenvolvimento, que tem influenciado as políticas educacionais para este nível de ensino na América Latina.

Foi com o objetivo de sintonizar o ensino superior às Diretrizes do BM que aconteceu a reforma curricular da educação superior no Brasil, que iniciou, efetivamente, quando o CNE aprovou, a partir da CES, em 03 de dezembro de 1997, o Parecer CNE/CES nº 776/97²⁹, que trata da orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, no qual assume posição em favor da eliminação dos currículos mínimos, que teria produzido rigidez curricular, principalmente no que tange ao excesso de disciplinas obrigatórias e à ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos.

Partindo de tal crítica, o CNE propõe no referido parecer maior flexibilidade na organização dos cursos e carreiras profissionais, a partir dos princípios seguintes: a) ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas; b) redução da duração dos cursos; c) sólida formação geral; d) práticas de estudo independentes; e) reconhecimento de habilidades e competências adquiridas; f) articulação teoria-prática; e g) avaliações periódicas com instrumentos variados (OLIVEIRA; CATANI; DOURADO, 2001).

²⁹ É importante enfatizar que a Resolução nº 03/87 já atendia, em parte, as orientações de reformulação curricular proposta pelo Parecer CNE/CES nº 776/97, principalmente no que concerne à extinção do currículo mínimo e à organização do currículo pleno por campos de conhecimento.

De acordo com Nozaki (2003, p.10), o Parecer CNE/CES nº 776/97 faz referência ao enfretamento das transformações da sociedade contemporânea, do mercado de trabalho e das contradições de exercício profissional, porém, na realidade, suas referências estão em sintonia com “[...] a reestruturação produtiva, crise e precarização do trabalho abstrato, ou seja, a busca de formação de um trabalhador de novo tipo, para gerencia da crise do capital”.

O referido parecer tem como pressuposto a defesa de um currículo flexível, com variados tipos de formação e habilitações. Portanto,

[...] as Diretrizes Curriculares deverão garantir ampla liberdade para a definição dos currículos plenos. Só assim, seria possível formar profissionais dinâmicos, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho e aptos a aprender a aprender (OLIVEIRA; CATANI; DOURADO, 2001, p.75).

Os autores explicam que a exigência da elaboração de Diretrizes Curriculares, de acordo com princípios e finalidades propostas pelo CNE, gerou críticas e resistências nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, visto que não atendem aos anseios históricos para a formação de professores, e vislumbram, nesse processo, um reducionismo da função da educação superior, pois as orientações do CNE direcionam os cursos superiores às demandas e aos parâmetros do mercado de trabalho.

Em continuidade ao processo das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, o Ministério da Educação (ME), através da Secretaria de Educação Superior (SESu), aprovou o edital nº 4, de 4 de dezembro 1997, em que convoca as IES para apresentar propostas para novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas comissões Especialistas sob responsabilidade da SESu/MEC.

O edital propõe que as discussões acerca das diretrizes curriculares devem ser realizadas pela associação das IES com as entidades científicas, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo, dentre outras, através de seminários, encontros, workshops e reuniões, tendo em vista a possibilidade de proposta que aglutinasse as diferentes demandas da sociedade.

De acordo com Oliveira, Catani e Dourado (2001), o principal objetivo da reformulação curricular da educação superior, segundo o referido edital, era adequar os currículos às transformações no mundo do trabalho, tornando-os mais flexíveis.

Em linhas gerais, o documento tinha como fundamento: a flexibilidade na organização curricular; a dinamicidade do currículo; a adaptação às demandas do mercado de trabalho; a integração entre graduação e pós-graduação; a ênfase na formação geral; e a definição e o desenvolvimento de competências e habilidades gerais (OLIVEIRA; CATANI; DOURADO, 2001).

Em consonância com os princípios priorizados pelo Parecer CNE/CES nº 776/97, o referido edital, apesar de propor ampla discussão para a elaboração de proposta de Diretrizes Curriculares, contraditoriamente, o estabelece no prazo de 03 de abril de 1998 para o envio das propostas de Diretrizes Curriculares à SESu/MEC, para, posteriormente, as comissões de especialistas de cada área do conhecimento sistematizarem as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e encaminharem para o CES/CNE para aprovação.

A partir dessas orientações oficiais, inicia-se no campo da educação física a disputa política e ideológica para o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação dessa área do conhecimento, mediada pela correlação de forças antagônicas entre a lógica de submissão da área ao capital e o projeto de formação humana voltado aos interesses da classe trabalhadora, além do que, também, era grande a insatisfação com a Resolução CFE nº 03/87 e com os currículos dos cursos de graduação em educação física no Brasil.

1.2. Processo histórico de elaboração das atuais DCNEF

Em 1998, a primeira comissão de especialista em educação física (COESP-EF) é composta para iniciar o processo de elaboração das DCN para os cursos de graduação em educação física, com mandato de dois anos. A partir das manifestações críticas e sugestões encaminhadas pelas IES que ofertam cursos de educação física, a COESP-EF sistematiza o seguinte documento: *“Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: Justificativas, Proposições, Argumentações”*, encaminhado às IES para análise e discussão e, posteriormente, à SESu/MEC e ao CNE (COESP-EF, 1999).

Esse documento sugere que os cursos sejam denominados de “Graduação em Educação Física” e que o processo formativo aglutine “uma sólida formação básica (dimensão generalista), complementada por uma sólida formação em nível de

aprofundamento no campo de intervenção de interesse (dimensão especialista)” (COESP-EF, 1999).

A proposição sistematizada aparentemente pretende romper com a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado, porém aprofunda a fragmentação da formação ao propor duas fases de formação, quais sejam: uma fase comum, o Conhecimento Identificador de Área (conhecimento comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação profissional da Educação Física), e outra, o Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento, o qual define o campo de aplicação profissional. É nesta última etapa que o graduando determinaria o seu campo de atuação profissional:

[...]docência em educação básica/licenciatura; treinamento/condicionamento físico; atividades físico-esportivas de lazer; gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas; aptidão física/saúde/qualidade de vida; além de outros possíveis campos emergentes (COESP-EF, 1999, p.03).

Concordamos com Nozaki (2004), para quem, na versão apresentada pela primeira COESP-EF, já se observava uma nítida preocupação com as mudanças no trabalho do professor de educação física, contudo, apenas revestida sob a forma da apreensão fenomênica da expansão dos campos de trabalho desta área do conhecimento. Assim, ao invés de orientar-se para uma proposta curricular

[...] com sólida formação da compreensão desta área no contexto das transformações sociais e enfrentamento do mundo do trabalho, essas Diretrizes apontavam justamente para a especialização da formação, já no processo da graduação (NOZAKI, 2004, p.249).

A aprovação das DCNEF, elaborada pela primeira COESP-EF, não foi possível devido à incompatibilização com as orientações do Parecer CNE/CP nº 09/2001, 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.03). Posteriormente, foram aprovadas a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de Graduação Plena, e a Resolução CNE/CP nº 02/2002, que institui a duração e a

carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Esses documentos trazem novos elementos para elaboração das DCNEF, visto que instituem a definição da licenciatura como um campo autônomo e com identidade própria, que não se confunde com bacharelado, portanto, como a educação física também é uma licenciatura, ela deve estar incluída nas orientações do parecer aprovado.

Importante destacar que estes documentos estão sendo profundamente criticados pelos movimentos em defesa da formação de professores, sobretudo a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE)³⁰, sendo a revogação destes uma das principais bandeiras de luta desta entidade (ANFOPE, 2011, 2012).

Tais críticas centram-se, entre outros fatores, no conteúdo da Resolução CNE/CP nº 01/2002, que centraliza a formação de professores para o desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, instituindo um modelo formativo de caráter prático, simplista e prescritivo, baseado na apropriação e na produção imediatista do que vai ensinar, a fim solucionar os problemas do cotidiano da escola (ANFOPE, 2011, 2012).

Quanto à Resolução CNE/CP nº 02/2002, a crítica pauta-se no aligeiramento da formação de professores, principalmente para atender o mercado produtivo das faculdades privadas de informação rápida, barata e sem qualidade, reduzindo a quantidade de horas para no mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas, devendo ser integralizado em no mínimo 03 (três) anos letivos, e priorizando a prática como matriz epistemológica da formação de professores para a educação básica (ANFOPE, 2011, 2012).

Diante desses ordenamentos legais, o CNE convoca e promove em 2001 audiências públicas para diversas áreas de formação profissional que articulavam a formação em níveis de bacharelado e licenciatura, com a finalidade de reformular a proposta de DCN e convida, também, todos os Conselhos Profissionais das áreas do conhecimento.

³⁰ Queira ver profundas e contundentes críticas à Resolução CNE/CP nº 01/2002 e à Resolução CNE/CP nº 02/2002 nos documentos finais produzidos a partir dos encontros da ANFOPE (2011; 2012).

De acordo Nozaki (2004), o Parecer CNE/CP nº 09/2001, que dá terminalidade e integralidade própria aos cursos de licenciatura, é um elemento fundamental para as ingerências do CONFEF/CREF na elaboração das DCNEF. A partir daí, o CONFEF/CREF toma a dianteira no processo de elaboração das Diretrizes, integrando efetivamente a segunda COESP-EF, sendo o interlocutor privilegiado entre o CNE e as IES, participando ativamente deste processo, seja nas audiências públicas, seja na discussão de fóruns regionais com os dirigentes dos cursos de educação física do Brasil, ou ainda na construção de documentos como a Resolução CONFE nº 46/2002, que dispõe sobre a intervenção profissional de educação física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional.

O próprio CONFEF/CREF considera a referida Resolução como um dos instrumentos orientadores para elaboração das propostas curriculares dos cursos de formação na área da Educação Física, pois delimita os campos de intervenção dos professores de educação física pelo perfil profissional definido já na formação.

A proposta discutida nos Fóruns Regionais pelo CONFEF/CREF junto com algumas IES públicas e privadas, bem como com representantes do CNE, entre junho e agosto de 2001, foi encaminhada ao relator do processo das Diretrizes Curriculares da Educação Física no CNE, Carlos Serpa, tendo sua aprovação na íntegra, sob a forma do Parecer CNE/CES nº 0138/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física (NOZAKI, 2004).

Antes de passarmos às críticas e resistências que mobilizaram o campo da educação física em virtude da aprovação do Parecer CNE/CES nº 0138/2002, é preciso esclarecer o que significou a criação do CONFEF/CREF para a educação física brasileira, e porque devemos fazer a crítica radical a este conselho profissional.

Em 1998, é promulgada a Lei nº 9.696/98, a qual dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria o CONFEF/CREF. A criação deste conselho profissional representou um retrocesso histórico para a educação física brasileira, pois determinou a disputa entre os trabalhadores por um lugar no mercado de trabalho, que agora estão delimitados por interesses de grupos empresariais, corporativos e burgueses.

Concordamos com Nozaki, quando afirma que

A regulamentação da profissão foi mediada, ela própria, pelo contexto de crise do capital e reordenamento do mundo do trabalho. Apoiado na materialidade da desvalorização do trabalho no magistério, os defensores dela promoveram, por outro lado, a apologia do trabalho não escolar, dimensão plus da precarização do trabalho contemporâneo. Deste modo, centraram defesa na ocupação do assim chamado mercado das atividades físicas, arrogando-o como “*terra de ninguém*” (Steinhiber, 1996). Para conseguir consenso na área, discursaram, por fim, uma desqualificação dos trabalhadores de outras áreas, denominando-os de leigos e, mais recentemente promovendo ingerência em vários campos, tais como dança, artes marciais, lutas, capoeira, yoga e até a escola, para onde a Lei Federal nº 9.696/98 nunca se propôs ingerir (NOZAKI, 2003, p.12).

O autor adverte que a Lei nº 9.696/98 consolidou-se no contexto de “[...] reordenamento jurídico-político do Estado, em uma perspectiva neoliberal, o que conferiu ao CONFEF/CREF conformações de estrutura avançada do capitalismo” (NOZAKI, 2004, p.12). A defesa da regulamentação da profissão não centrou a discussão nos direitos do trabalhador, visto que a centralidade estava apenas na conquista do emergente mercado das atividades físicas, que deve ser ocupado impreterivelmente por profissionais de educação física.

Com base nessa argumentação é que o CONFEF/CREF vai ingerir na formação em educação física, com vistas a adequá-la ao mercado de trabalho, propondo a dicotomia da formação em educação física em licenciatura e bacharelado em articulação com a delimitação da atuação profissional na área escolar (somente graduados em licenciatura) e área não escolar (somente graduados em bacharelados), como está explícito na Resolução nº 046/2002 deste Conselho profissional.

No entanto, essa proposta ético-política, defendida pelo sistema CONFEF/CREF, entra em confronto direto com a perspectiva de formação almejada pela classe trabalhadora dessa área do conhecimento, que defende uma formação ampliada com consistente base teórica para compreender, enfrentar e resistir às determinações do mundo do trabalho capitalista, bem como poder exercer a docência e tratar os conhecimentos da cultura corporal nos diversos campos de intervenção (saúde, educação, lazer, treinamento de esportivo, *fitness* e projeto social) com direitos trabalhistas, salários dignos e condições de trabalho. Em outras palavras, o que defendemos é a regulamentação do trabalho.

É, portanto, a defesa de uma formação em educação física voltada para os interesses da classe trabalhadora desta área do conhecimento que mobiliza a

comunidade acadêmica a enfrentar e resistir à aprovação e ao conteúdo do Parecer CNE/CES nº 0138/2002.

O referido Parecer mantém a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, defende como objeto de estudo da educação física a “atividade física, movimento humano e motricidade humana” e caracteriza a área como prestadora de serviços à sociedade, apresenta o desenvolvimento de competências e de habilidades como elemento fundante para o trato com o conhecimento na formação em educação física, as quais terão como baliza o mercado de trabalho. Este documento é extremamente contraditório e apresenta estreita relação com a Resolução nº 046/02 do CONFEF.

O conteúdo do Parecer CNE/CES nº 0138/2002 confere legitimidade à concepção de educação física estritamente ligada à aptidão física, que é historicamente hegemônica no interior desta área do conhecimento, da mesma forma que se ancora no modelo da formação por competências para empregabilidade, subjugada a necessidade permanente de aprender a aprender, com vistas ao enquadramento da formação aos parâmetros do trabalho flexível, polivalente, abstrato. Os parâmetros teórico-metodológicos priorizados no documento servem “[...] à perspectiva unilateral da formação humana para a gerência da crise do capital, ao mesmo tempo que se serve desta última para poder projetar seu modelo de formação profissional” (NOZAKI, 2004, p.253).

Diante do retrocesso histórico que o Parecer CNE/CES nº 0138/2002 representava à educação física, e não sendo consenso na área, emanaram resistências e manifestações contrárias ao documento, tanto dos setores que ficaram descontentes por terem ficado alheios ao processo, quanto daqueles que se colocaram historicamente ao lado dos interesses dos trabalhadores desta área do conhecimento. São eles: Dirigentes das IES, que possuem cursos de Educação Física; o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); o MNCR; o MEEF, além de pesquisadores do campo da educação física de todo o Brasil.

A mobilização e as manifestações dos grupos supracitados teve como resultado a interrupção do trâmite do Parecer CNE/CES nº 0138/2002, e não aprovação de sua correlata resolução. Nozaki (2004) explica que, a partir da solicitação de setores ligados ao CBCE e o Ministério do Esporte (ME), que assumem, no início de 2003, sua estrutura, com a posse do presidente Luiz Inácio

Lula da Silva, o CNE não aprova a resolução, abrindo-se a possibilidade de novas Diretrizes Curriculares para a área mediante a composição de terceira COESP-EF.

A terceira comissão de especialistas foi constituída por integrantes da antiga COSP, do CBCE e do CONFEF e teve como objetivo sistematizar uma proposta consensual entre os distintos setores que vinham participando da elaboração das DCNEF. Após várias reuniões, o grupo de trabalho fechou uma proposta de substitutivo ao Parecer CNE/CES nº 0138/2002, no final de 2003, que foi apreciada em uma audiência pública, convocada pelo CNE, para tratar das DCNEF (NOZAKI, 2004).

O substitutivo também recebeu críticas e resistências da comunidade acadêmica e científica da educação física. No interior do CBCE, o Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação de Professores e Mundo do Trabalho, reunido em Vitória, entre os dias 12 a 14 de dezembro 2003, elaborou e publicou a “Carta de Vitória”, no qual realizam cobranças à direção nacional do CBCE, que havia manifestado seu apoio ao substitutivo da COESP-EF sem dialogar com o GTT e o coletivo de pesquisadores que compõem esta instituição. Este GTT critica e rejeita o substitutivo com base nas seguintes argumentações:

[...] a primeira referente à divisão da formação em licenciatura e bacharelado; a segunda diz respeito ao objeto de estudo da área “o movimento humano”; a terceira ressalta que a concepção de formação adotada segue o modelo das competências; a quarta aponta o conhecimento específico da área tratada de forma reducionista; finalmente, a quinta, refere-se ao aligeiramento na formação, que diminui o tempo de duração do curso (TAFFAREL e LACKS, 2005, p. 97).

Nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003, aconteceram as audiências públicas promovidas pelo CNE para tratar das Diretrizes Curriculares e da duração de cursos. As audiências supracitadas foram relatadas pela Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel.

Nas referidas audiências, foi apresentada pela COESP-EF uma proposta de Resolução de Diretrizes para o bacharelado em educação física, argumentando que a mesma era consenso entre os membros da comissão e da Coordenação Nacional de Diretores de Educação Física. Esta proposta mostrou fragilidade em diversos pontos como, por exemplo, a questão do conhecimento e organização do currículo. O próprio representante do CNE, Efrém Maranhão, se posicionou de maneira mais avançada do que a comissão e seus apoiadores (ME, CBEC, CONDISEF,

CONFEF), questionando a proposta de diretrizes para o bacharelado. O representante do CONFEF, apesar de integrar a comissão, proferiu críticas ao substitutivo e defendeu o Parecer CNE/CES nº 0138/2002 (TAFFAREL, 2009b).

O movimento estudantil se manifestou criticamente em relação ao processo e ao conteúdo do substitutivo, se colocou contra a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, e defendeu a licenciatura ampliada e o processo de discussão e debates para a elaboração das DNCEF (TAFFAREL, 2009b).

É importante ressaltar que o movimento estudantil da educação física, ao fazer severas críticas à fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, defendeu uma formação ampliada³¹. Tal formação se constitui em uma proposição que à época já vinha sendo construída pelo Grupo da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer³² da Universidade do Estado do Bahia (LEPEL/UFBA) e outros pesquisadores da área, na qual se defende a formação unificada, argumentando que a educação física tem como objeto de estudo a cultura corporal e o exercício da docência, o que caracteriza o trabalho do professor, independente do espaço de intervenção profissional.

As divergências políticas e o conteúdo do substitutivo levaram o representante do CNE, Efrém Maranhão, ao final da audiência, a constituir um novo grupo de trabalho para apresentar uma nova proposta de Diretrizes. Institui-se a quarta COESP-EF, com representantes do Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física (CONDIESEF), da SESu/MEC, do CONFEF, do ME e do CBCE.

O movimento estudantil da educação física se recusou a participar da comissão, argumentando que seria minoria e não coadunaria com falso consenso acerca das DCNEF e defendeu veementemente o debate amplo com toda a

³¹ A proposta de Licenciatura em educação física de caráter ampliado vem sendo construída pelo Grupo LEPEL/UFBA a partir de pesquisas na área do currículo e formação de professores, do envolvimento em processos de avaliação e reestruturação curricular de cursos de educação física no Brasil, de promoção de eventos científicos para debater o tema, bem como documentos sobre as diretrizes curriculares (LACKS, 2004).

³² O Grupo LEPEL está institucionalizado na UFBA, tendo como Líder a Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel e o Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior. Ambos desenvolvem importantes pesquisas no campo da formação de professores de educação física, do trabalho pedagógica em educação física e das políticas públicas de esporte e lazer e são autores de base desta dissertação. Para maiores informações sobre o grupo, acessar no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

comunidade e a necessidade de Diretrizes Curriculares para uma formação ampliada e generalista tendo a cultura corporal como objeto de estudo.

A quarta COESP-EF, em 29 de janeiro de 2004, apresentou uma nova proposta de DCNEF, aprovada no Parecer CNE/CES nº 058, de 18 de fevereiro de 2004 e promulgada pela Resolução CNE/CES nº 07/04, de 31 de março de 2014.

1.3 DCNEF: crítica aos parâmetros teórico-metodológicos

A aprovação das DCNEF deflagrou intenso debate e mobilização no meio acadêmico, impulsionando estudos e pesquisas criticando-as a partir dos aspectos que envolvem o processo de reformulação curricular e os indicadores de parâmetros teórico-metodológicos orientadores para a formação em educação física, quais sejam: concepção de formação, concepção de ciência, concepção de educação física e objeto de estudo, o perfil acadêmico-profissional, ênfase nas competências e a relação teoria e prática.

Depois de 10 anos da aprovação das DCNEF, as críticas a este ordenamento legal ainda permanecem atuais, pois as pesquisas mostram que quando os parâmetros teórico-metodológicos priorizados pelo documento são incorporados pelos cursos de graduação em educação física, sem análise crítica radical de suas consequências, produzem-se contradições na formação desse trabalhador voltadas para assegurar a sua subsunção à lógica privada-mercantil.

Quanto ao processo de elaboração das DCNEF, as críticas evidenciam que as discussões estavam centralizadas no eixo Sul-Sudeste do País, que as comissões de especialistas desconsideraram as reivindicações históricas do MEEF e o acúmulo proveniente das discussões sobre a formação em educação física desde os anos de 1980, em especial no interior do CBCE.

Segundo Santos Júnior (2005), a concepção de ciência predominante expressa nas DCNEF é a empírico-analítica, porém há um ecletismo caracterizado pelas correntes de viés idealista e agrupadas na atualidade pelas teorias do conhecimento vinculadas ao multiculturalismo, ao pós-estruturalismo, ao neo-pragmatismo e a outras, com atitude cética em relação ao marxismo e à possibilidade de superação do capitalismo. As DCNEF propõem a manutenção da tradição da pesquisa científica com base na ciência positivista.

No que diz respeito à concepção de educação física e seu objeto de estudo, Brito Neto *et al.* (2011), ao analisar o Parecer CNE/CES nº 058/2004, que trata das DCNEF e a Resolução CNE/CES nº 07/2004, que institui a DCNEF, explicam que os documentos reconhecem os diferentes termos e expressões que têm o propósito de definir determinadas concepções de educação física e seu objeto de estudo, assim como reconhecem que proposições que objetivam direcionar a educação física são motivadas por pretensões epistemológicas e/ou ideológicas, concluindo, assim, que as DCNEF não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada IES definir o objeto de estudo mais conveniente.

Concordamos com os autores quando afirmam que a opção de esquivar-se do debate se aclara quando o Parecer CNE/CES nº 058/04 situa o conhecimento tratado pela educação física como “manifestações e expressões culturais do movimento humano” (BRASIL, 2004, p.8), e quando o texto anuncia o objetivo da intervenção profissional desta área, voltando-a “[...] para a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (BRASIL, 2004, p.8).

A concepção de educação física, vinculada estritamente ao campo da promoção da saúde, tendo o movimento humano como objeto de estudo, tem acumulado diversas críticas no cenário acadêmico-científico. Pois, com base nesta concepção, a educação física é sinônimo de educação do corpo, eminentemente biológico, desconsiderando que a questão da saúde é síntese de múltiplas determinações e definidas pelas condições objetivas de vida.

Para Santos Júnior (2005), a opção pela concepção de educação física restrita ao campo da saúde e vinculada ao movimento humano como objeto de estudo demonstra, também, a opção por uma educação física acrítica, pois está associada à Abordagem Desenvolvimentista formulada por Go Tani no seu livro *Educação Física: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*, de 1988, no qual compreende o ser humano dividido em três aspectos (cognitivo + afetivo + motor), e o objeto central da educação física é o desenvolvimento das habilidades motoras básicas (andar, correr, saltar, pular etc.), subordinando esta área do conhecimento ao praticismo acrítico, ou seja, uma área na qual apenas se treina e não se ensina.

Dentro da lógica de competências, da formação de caráter instrumental, e tendo o movimento humano como objeto de estudo, as DCNEF propõem uma

organização curricular para a formação em educação física que deve contemplar e estar articulada às unidades de conhecimento de formação específica, que compreende o campo identificador da área (culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico) e de formação ampliada (relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano, produção do conhecimento científico e tecnológico), e propõe núcleos temáticos de aprofundamento, podendo ser utilizado em até 20% da carga horária do curso e 40% do estágio curricular supervisionado para estes fins.

De acordo Santos Júnior (2005), a ênfase nas competências presente nas DCNEF significa subordinar a formação de professores de educação física à lógica do capital, constituindo-se um braço pedagógico do neoliberalismo à medida que tem como características os seguintes aspectos:

[...] a ênfase no individualismo (responsabilizando cada um por sua formação); exacerbação da competição (quebrando a noção de categoria, visto que já não há mais uma política global de formação, mas sim, um rol de competências para se disputar a fim de estar “melhor qualificado” no sentido da empregabilidade); o fetiche do indivíduo (esta crença bizarra de que é possível tomar o indivíduo descolado das relações sociais); a flexibilização e o aligeiramento na formação (entendido como radicalização da desqualificação da formação dos professores); a ideia do mercado como grande regulador da qualidade (posto que é “quem” vai dizer, ao final, quem é mais e quem é menos competente) e a simetria invertida (desenvolver habilidades que o mercado exige já no processo de formação acadêmica) (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.56-57).

Quanto à relação teoria e prática, Brito Neto *et al.* (2011, p.73) explicam que esta vincula-se diretamente com o pragmatismo da teoria das competências, que assegura a formação do trabalhador do novo tipo, visto que as DCNEF não explicitam qual a verdadeira concepção de prática, além do que “[...] existe uma contradição na qual a unidade entre teoria/prática não significa uma postura em relação à produção do conhecimento na organização curricular dos cursos, esta é fragmentada na forma de oficinas, laboratórios, entre outros”.

Segundo os autores, a prática como componente curricular proposto pelas DCNEF “é permitir aos graduandos vivenciarem o nexos entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento [...] as dimensões conceituais vinculam-se ao lema ‘aprender a aprender’” (BRITO NETO *et al.*, 2011, p.74).

Em relação à concepção de formação, as DCNEF instituem a fragmentação da formação em educação física, apresentando duas possibilidades: a licenciatura e

o bacharelado. De acordo com Quelhas e Nozaki (2006, p.78), a concepção de formação das diretrizes “[...] é mediada fundamentalmente pela noção de mercado de trabalho, desconsiderando que a formação em educação física pressupõe enquanto objeto central a docência, o elemento pedagógico, independente do campo de atuação”.

Essa desconsideração fragmenta não só o conhecimento a ser socializado no processo formativo, mas, principalmente, a visão de totalidade do futuro professor, visto que determinados conhecimentos passaram a ser negados tanto aos bacharéis quanto aos licenciados, em virtude dos parâmetros adotados para elaboração dos currículos passarem a ser o local onde os professores de educação física atuarão, ou seja, o mercado passa a ditar quais competências são necessárias à formação de professores de educação física.

Em relação ao perfil acadêmico-profissional proposto pelas DCNEF, Brito Neto *et al.* (2011) explicam que este apresenta fortes ambiguidades, e se justificam em apenas dois parágrafos: um que versa sobre o “Graduado em Educação Física”, e outro que versa sobre “O Professor de Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física”. Ambos passaram a ser utilizados para distinguir o licenciado do bacharel, este último entendido como sinônimo de graduado. Segundo os autores, tais definição e distinção tiveram grande inserção nos cursos superiores de educação física, com sérias consequências quanto à compreensão dos limites e possibilidades de formar o licenciado e o bacharel em educação física.

De acordo com Cruz (2009, p.38-39), a diferenciação do perfil acadêmico-profissional estabelecido pelas DCNEF gerou equívocos nos cursos superiores de educação física no que diz respeito ao entendimento de que a “[...] licenciatura irá para o ‘lado pedagógico’ do futuro profissional, e que o bacharelado vai formar o futuro técnico, pesquisador, dentre outras denominações que atendam com dinamismo o mercado de trabalho”. Defendendo a tese da formação unificada, concordamos com a autora que em ambos os casos a formação em educação física deve desenvolver a dimensão pedagógica, técnica, científica, política, ética, moral, ou seja, formar professores para atuar e intervir criticamente na realidade complexa e contraditória do mundo do trabalho.

Segundo Taffarel e Santos Júnior (2005, p.123), defender a divisão da formação em educação física e perfis acadêmico-profissional diferenciados é defender a fragmentação do conhecimento e a desqualificação do trabalhador no

processo de formação acadêmica, portanto “[...] implicará a seleção dos conteúdos e procedimentos e a desarticulação entre ensino-pesquisa para um, ou para os dois, implica diferenciar o trato com o conhecimento entre um e o outro”.

As contradições e os antagonismos produzidos pela fragmentação da formação em educação física e dos perfis profissionais diferenciados podem ser visualizadas no estudo de Morschbacher (2012), que analisou os PPP dos cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade de Federal de Santa Maria (UFSM). Constatou que a fragmentação da formação é justificada pelo discurso amalgamado na esfera do senso comum sobre a pretensa distinção dos perfis profissionais a partir dos espaços de trabalho. A partir da análise das ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura e bacharelado investigados, a autora identificou as seguintes especificidades,

[...] na ESEF/UFPel, a ocorrência de inúmeras disciplinas obrigatórias comuns denotam a dificuldade de distinguir disciplinas específicas a cada perfil profissional. Por outro lado, os cursos de graduação em Educação Física do CEFD/UFSM, ao apresentarem poucos componentes curriculares comuns, explicitam como principal contradição a intensificação da fragmentação do conhecimento; devido ao fato que, com a suposta intenção de aprofundar a especificidade dos cursos, incorre na negação de acesso a conhecimentos necessários a uma formação profissional em Educação Física de qualidade, histórica e socialmente referenciada (MORSCHBACHER, 2012, p.253)

A análise da autora explicita os equívocos e contradições advindos da reprodução e/ou aceitação relativamente consentida das IES no que se refere às determinações das DCNEF nos cursos investigados. Enquanto na UFPel, a fragmentação em licenciatura e bacharelado é falaciosa, porque na prática os conteúdos curriculares são os mesmos, na UFSM a divisão da formação nega conhecimentos fundamentais tanto para os bacharéis quanto para os licenciados.

As constatações da autora mostram também que tal dicotomia está atrelada à desqualificação e à minimização da formação, quando o elemento que unifica o trabalho dos professores de educação física historicamente, no caso a docência/trabalho pedagógico, é negado aos bacharéis, tanto quando os conhecimentos técnico-científicos das ciências biológicas e da saúde são negados aos licenciados, estes são conhecimentos fundamentais a uma formação profissional em educação física de qualidade, ampliada, histórica e socialmente referenciada,

independentemente do espaço no qual o trabalhador dessa área de conhecimento insira-se.

Dias (2011), ao estudar o curso de bacharelado e licenciatura em educação física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), constatou uma grande semelhança entre os cursos investigados, e as semelhanças entre as disciplinas ofertadas indicam a falta de fundamentação científica, do ponto de vista epistemológico, para fragmentar a formação entre licenciatura e bacharelado, e mesmo as diferenças deixam explícita essa falta de fundamentação. As adequações realizadas para diferenciar um curso do outro, a distribuição de disciplinas iguais em eixos diferenciados, a mudança de denominação das disciplinas, a alteração das ementas, não se justificam a não ser pela necessidade de atender a lógica de valorização do capital sob o discurso de que o mercado exige um novo tipo de profissional para intervir em novos postos de trabalho em expansão, que são precários e flexíveis. A autora conclui que os problemas identificados na fragmentação da formação na área não dizem respeito apenas à negação de conhecimentos, dizem respeito também à precarização das condições de trabalho e de vida.

Outra contradição acerca da fragmentação da formação em educação física em licenciatura e bacharelado foi identificada por Cruz (2009), que estudou exaustivamente a dualidade instalada a partir das DCNEF na realidade brasileira, e os resultados da pesquisa indicam que o ensino privado é hegemônico na formação de professores de educação física, seja ela de licenciatura, seja de bacharelado. Com isso, a autora adverte que esta é uma falsa dualidade, a maior separação ocorre entre ensino público e o privado na formação de professores de educação física, porém nas IES públicas as licenciaturas ainda são predominantes, muito por conta da falsa concepção de que o curso de licenciatura necessitaria de maiores investimentos (laboratórios, equipamentos, aparelhos) e para licenciatura de “qualquer jeito” e “qualquer coisa serve”.

Como base em falsas interpretações das DCNEF, acerca dos perfis profissionais, que o CONFEF/CREF vem agindo juridicamente para restringir o campo de atuação profissional dos licenciados em educação física, afirmando que estes só podem atuar no campo escolar. Esta argumentação é falaciosa e não tem sustentação jurídica.

As DCNEF estabelecem, no Art. 01, que

A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004, p.01).

Este parágrafo deixa claro que as DCNEF instituem a possibilidade da formação superior em educação física ser efetivada em Graduação em bacharelado e Graduação em licenciatura, bem como definem os parâmetros curriculares para ambas, sem diferenciação alguma, apenas especificando que somente a graduação em licenciatura pode habilitar para atuar na educação básica, tendo como referência “a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução” (BRASIL, 2004, p.02).

Essa argumentação indica que a Graduação em bacharelado não habilita para atuar na educação básica, pois esta é uma especificidade apenas dos graduados em licenciatura, mas não existe qualquer indicativo nas DCNEF que trate ou permita interpretação acerca da possibilidade de restrição do campo de atuação do licenciado em educação física ao campo escolar. A interpretação das DCNEF é concreta e não deixa margem para falsas interpretações. Com isso, fica regulamentado que o licenciado em educação física pode atuar nos campos escolar e não escolar. Esta legalidade jurídica pode ser comprovada no Parecer CNE/CES nº 400/2005 e no Ofício nº 75/2014 CES/CNE/MEC, que explicam que o licenciado pleno em educação física pode atuar em qualquer campo de trabalho desta área do conhecimento.

Podemos, portanto, inferir que a dicotomia da formação em educação física gerou equívocos que se refletem na fragmentação do conhecimento, ou seja, gerou a perda da sua totalidade, e na limitação das possibilidades de sobrevivência, visto que colocou os trabalhadores desta área do conhecimento em disputa por campos de trabalho que estão delimitados, precarizados e cada vez mais escassos, devido vivermos uma época de desemprego estrutural.

Com base no exposto, cabe perguntar: qual a necessidade do bacharelado em educação física se o licenciado pode atuar em todos os campos de trabalho? O que justifica a fragmentação da formação senão o controle ideológico dos

trabalhadores de educação física desqualificados e com seus salários rebaixados, para se manter a subsunção do trabalho ao capital?

Podemos localizar as determinações que sustentam a necessidade de ordenamentos legais que fragmentação a formação em educação física pelos “[...] graus de desenvolvimento das forças produtivas, da luta de classes, graus de desenvolvimento da correlação de forças entre trabalho e capital”. (TAFFAREL, 2012a, p.97).

Para se contrapor as determinações do capital sobre a formação em educação física e sobre a atuação profissional nos diversos campos de trabalho, a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado defende que o processo do trabalho pedagógico dos professores deve se desenvolver sintonizado com os princípios de funcionamento da alternativa socialista. Que segundo Mézáros (2011, p. 50) são:

[...] a regulação, pelos produtores associados, do processo de trabalho orientada para a qualidade em lugar da superposição política ou econômica de metas de produção e consumo predeterminadas e mecanicamente quantificadas; a instituição da contabilidade socialista e do legítimo planejamento *de baixo para cima*, em vez de pseudoplanos fictícios impostos à sociedade *de cima para baixo*, condenados a permanecer irrealizáveis por causa do caráter insuperavelmente *conflitante* deste tipo de sistema; a mediação dos membros da sociedade por meio da *troca planejada de atividades*, em vez da direção e distribuição políticas arbitrárias tanto da força de trabalho como de bens no sistema do capital pós-capitalista do tipo soviético ou da fetichista *troca de mercadorias* do capitalismo; a motivação de cada produtor por intermédio de um sistema autodeterminado de incentivos morais e materiais, em vez de sua regulação pela cruel imposição de normas stakhanovistas ou pela tirania do mercado; tornar significativa e realmente possível a responsabilidade voluntariamente assumida pelos membros da sociedade por meio do exercício de seus poderes de tomada de decisão, em vez da *irresponsabilidade institucionalizada* que marca e vicia *todas* as variedades do sistema do capital. A necessidade de sua implementação não resulta de ponderações teóricas abstratas, mas da crise estrutural cada vez mais profunda do sistema do capital global.

Ao reconhecer tais princípios, estamos demonstrando que defender outra lógica de organização da economia política implica na necessidade de sintonizar a formação em educação física para que os futuros professores tenham subsídios teóricos e práticos para desenvolverem o trabalho pedagógico nos diversos campos trabalho tendo em vista o processo de transição socialista.

Reconhecemos, também, que as DCNEF representaram a correlação de forças travadas no interior desta área do conhecimento e neste momento histórico

representaram a vitória dos grupos privatistas e conservadores, que corresponde à vitória do capital sobre os trabalhadores de educação física, mediada pelo processo de desqualificação do professor na sua formação acadêmico-profissional, para que ele não questione radicalmente as bases que erguem a educação física sob a perspectiva hegemônica.

Evidenciamos que os embates entre os projetos antagônicos mediados pelo movimento mais geral do capital, no campo da formação de professores de educação física, sobretudo depois da aprovação das DCNEF, produziram contradições históricas para esta área do conhecimento.

A partir da promulgação das DCNEF, já são mais de dez anos de profundas antinomias e antagonismos no interior dos cursos de educação física no Brasil, visto que este dispositivo legal exige a adequação dos currículos dos cursos de educação física à sua política de formação.

Logo, a disputa de projetos antagônicos se mantém atualizada, visto que a luta ainda não cessou, pois persistem uma indicação pela revogação imediata das DCNEF, por parte do MEEF/ExNEEF, dos intelectuais orgânicos, de grupos de pesquisa e universidades públicas, que estão produzindo estudos e pesquisas com o objetivo de desvelar as contradições instituídas a partir das DCNEF, no interior dos cursos de educação física e na prática social do mundo trabalho.

É no contexto mais geral da crise do capital e suas mediações e implicações no mundo do trabalho, na educação e, em específico, na formação de professores de educação física, que nasce a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, que é uma construção histórica contra-hegemônica no campo de formação de professores de educação física e apresenta-se diante da realidade concreta como possibilidade de superar as contradições decorrentes da gana capitalista para direcionar o processo formativo desta área do conhecimento.

Devemos ressaltar que a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado como projeto de formação humana apresenta os parâmetros teórico-metodológicos não somente diferentes aos da DCNEF, mas totalmente opostos, principalmente pela sintonia com as reivindicações imediatas e históricas da classe trabalhadora: a possibilidade da formação profissional alinhada à emancipação humana. É com o propósito de adentrar na materialidade dessa concepção de formação humana que apresentamos o próximo capítulo desta dissertação.

2. CONCEPÇÃO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CARÁTER AMPLIADO

Este capítulo trata da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, com o propósito de responder os seguintes questionamentos: Qual a gênese e desenvolvimento deste debate? Qual o fundamento ético-político e social desta concepção? Qual o sentido e significado de defender esta concepção de formação de professores de educação física? Quais parâmetros teórico-metodológicos sustentam esta proposta formativa?

2.1. Gênese e desenvolvimento atual do debate

A concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado tem suas raízes e gênese nos antagonismos da sociedade de classes, nas disputas hegemônicas travadas no campo da educação, principalmente no final do século XX, sendo estratégia e tática para resistir e agir no enfrentamento das implicações e mediações da crise estrutural do capital na área da educação física.

A formação do “generalista ou especialista” na educação física é discutida desde o início da década de 1980 no Brasil, quando aflorou o debate sobre o tema que culminou com a aprovação da Resolução CFE nº 03/87. Nesse período, já havia forte argumentação a favor da formação do licenciado generalista, pois “[...] a formação do professor especialista é combatida tanto quando se considera o debate em geral, quando se discute sobre o professor de educação física em especial” (FARIA JÚNIOR, 1987, p.27).

O referido autor fez severas críticas, na década de 1980, à possibilidade de fragmentação da formação de professores de educação física, e já indicava quais seriam as contradições que emergiram com tal dualidade, como: a divisão do saber; a negação da totalidade do conhecimento; a permanência da visão do professor de educação física como um técnico; o esfacelamento da profissão, acarretando na criação de agrupamentos corporativistas que terão que lutar para regulamentar a profissão, criando privilégios e fechando cada vez mais o mercado de trabalho (FARIA JÚNIOR, 1987).

No entanto, evidenciamos que a proposição da “Licenciatura Ampliada – Graduação em Educação Física” surge como proposta de Diretrizes Curriculares

para a formação de professores de educação física, encaminhada ao CNE pelo Grupo LEPEL/UFBA durante o processo de reformulação das DCNEF (LACKS, 2004).

A proposta vem construída com base no acúmulo da produção do conhecimento sobre a formação de professores em geral, especialmente a partir das contribuições da ANFOPE, e, em particular, na educação física a partir de discussões e debates realizados no interior do CBCE e do MEEF, de estudos e pesquisas acerca de temáticas que englobam a formação de professores de educação física, como o currículo, a organização do trabalho pedagógico, o trato com os conhecimentos, com os conteúdos da cultura corporal, a regulamentação profissional, as políticas públicas de educação física, esporte e lazer, os parâmetros teórico-metodológicos mediadores da formação em educação física, dentre outros.

É importante destacar que, apesar de as DCNEF fragmentarem a formação em educação física em bacharelado e licenciatura, e considerando que ambas possuem legislações específicas³³, legalmente a licenciatura em educação física de caráter ampliado é concebida no campo acadêmico-científico como uma concepção que defende a formação unificada a partir das constatações de que, historicamente, a docência é o que dá identidade à educação física. O trabalho pedagógico é a essência da intervenção profissional, e a cultura corporal é seu objeto e sua fonte de constituição.

Como o CNE não considerou a proposta de Resolução elaborada pelo Grupo LEPEL/UFBA, e a aprovação das DCNEF instituiu a fragmentação da formação em educação física em licenciatura e bacharelado, as divergências políticas e teóricas sobre a formação de professores de educação física transferiram-se do plano macro (processo de elaboração das DCNEF), para o micro (interior dos cursos de educação física no Brasil). Nesse sentido, a proposta de licenciatura em educação

³³ Em 2009, é promulgada a Resolução CNE/CES nº 04/09, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e à duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, **Educação Física**, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, **bacharelados**, na modalidade presencial (grifos nosso). Esse documento reitera a desqualificação dos cursos de licenciatura e o descaso com a formação de professores de educação física no Brasil. Tal afirmação está fundamentada na comparação entre a Resolução CNE/CP nº 02/02, que institui a carga horária mínima para os curso de Licenciatura, Graduação Plena – 2800 (duas mil e oitocentas) horas – integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos, e a Resolução CNE/CES nº 04/09, que institui a carga horária mínima para os cursos de bacharelado na área da saúde, dentre eles a educação física – carga horária mínima de 3200 (três e duzentas) horas e limite mínimo para integralização de 4 (quatro) anos. Fica evidente que existe uma profunda assimetria no que diz respeito à carga horária de integralização dos cursos de bacharelado e de licenciatura, em que há efetivo rebaixamento desta.

física de caráter ampliado é utilizada como matriz para fundamentar as discussões acerca da reformulação curricular de alguns cursos de educação física no Brasil, entre eles o CEDF/UEPA³⁴.

Foi nesse contexto que a comunidade acadêmica das IES, que ofertam o curso de educação física, teve que se posicionar logo após a aprovação das DCNEF. Tratava-se da seguinte realidade concreta: ou a adequação passiva aos parâmetros teórico-metodológicos prescritos pelas DCNEF, que mantêm vínculo orgânico com o projeto capitalista para formação dos trabalhadores e cujo objetivo é mantê-los desqualificados; ou a resistência e o enfretamento às proposições das DCNEF, pelas quais poderiam se fundamentar na Autonomia Universitária e no acúmulo do debate acerca da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, que se alinha às reivindicações históricas dos professores e estudantes desta área do conhecimento.

Taffarel (2012a), ao tratar da “*formação de professores de educação física: diretriz para uma formação unificada*”, apresenta o estágio de desenvolvimento da correlação de forças que estão se dando no interior dos cursos de educação física no Brasil depois da aprovação das DCNEF. A autora identifica que são poucos os cursos de educação física que se identificam com a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, são exemplos de resistência os debates e as propostas apresentadas pelos estudantes, aliados a intelectuais orgânicos, sempre em minoria, na UFSM, UFRGS, UFG, UFBA, UEPA, UNEMAT, ESEFFEGO, entre outros cursos no Brasil.

A autora explica que os impactos das DCNEF, nos cursos de formação de professores de educação física no Brasil, aprofundaram as contradições e incongruências, tanto no processo formativo, quanto na atuação profissional. O primeiro está mediado pela desqualificação, e o segundo, pela problemática do desemprego estrutural e do trabalho precarizado. Porém, tais contradições estão cada dia mais visíveis à classe trabalhadora, fato que amplia e reforça a necessidade urgente de discutir a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado em todos os cursos de educação física no Brasil, visto que a produção do conhecimento acerca do tema está constatando que a fragmentação da

³⁴ Aguiar (2009), ao investigar o processo de reformulação do PPP/CEDF/UEPA realizado em 2008, constatou que as discussões e os debates foram subsidiados pelos parâmetros teórico-metodológicos da proposta de licenciatura em educação física de caráter ampliado, elaborada pelo Grupo LEPEL/UFBA.

formação em educação física não encontra legitimidade na prática social, nem sustentação epistemológica.

Diante desse quadro complexo e contraditório, o Grupo LEPEL/UFBA, o MEEF e os intelectuais revolucionários agrupados em grupos de pesquisa vêm desenvolvendo estudos que identificam e discutem os impactos e contradições dos novos ordenamentos legais nos cursos de educação física do Brasil, exigindo a revogação das DCNEF, além de apresentar uma unidade para as lutas que estão ocorrendo pelo País em torno da reformulação dos PPP dos cursos, propondo a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado como superação dos problemas levantados e formação humana na perspectiva omnilateral.

Reconhecemos importantes produções científicas³⁵ expressas em teses e dissertações que, desenvolvidas a partir da unidade teórico-metodológico do marxismo, buscam dar contribuições à classe trabalhadora no enfrentamento que a classe vem travando, em especial, no campo da formação de professores de educação física e da intervenção profissional, se posicionando contra as nefastas mediações e relações da atual forma de organização da vida no campo da formação humana e propondo estratégias que se unificam em defesa da licenciatura em educação física de caráter ampliado e na luta pela superação do modo de produção capitalista. Como exemplos de estudiosos que tratam dessa temática, destacamos os seguintes³⁶: Taffarel (1993); Nozaki (2004); Lacks (2004); Santos Júnior (2005); Almeida (2005); Gawryszewski (2008); Cruz (2009); Brito Neto (2009); Aguiar (2009); Both (2009); Alves (2010); Ventura (2010); Dutra (2010); Aranha (2011); Lemos (2011); Dias (2011); Frizzo (2012); Morschbacher (2012); Santos Júnior (2013); Bastos (2013); Barros (2014); Brito Junior (2014).

O MEEF, através da ExNEEF, radicalizou a luta pela formação em educação física na perspectiva da formação humana omnilateral desde os anos 2000, participando das discussões acadêmicas, promovendo encontros regionais e nacionais, produzindo e divulgando documentos e cadernos de debates, ou seja, disputando ativamente os rumos desta área do conhecimento a partir do projeto

³⁵ É importante ressaltar que não realizamos uma busca sistemática e rigorosa nos bancos de teses e dissertações disponíveis no Brasil. As pesquisas que destacamos foram identificadas a partir das leituras realizadas acerca de temáticas que englobam a formação de professores de educação física desde a elaboração do projeto de pesquisa desta dissertação, em que alguns dos estudiosos foram se constituindo como autores de base da nossa pesquisa, como a Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel e o Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior, bem como a partir das leituras sugeridas pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura, no exame de qualificação da dissertação.

histórico socialista. Em 2009, a ExNEEF lançou a campanha “Educação é uma só! Formação Unificada JÁ³⁷”, com boletins anuais tendo o objetivo de divulgar as contradições decorrentes das DCNEF no campo da formação de professores, as ingerências do CONFEF/CREF no campo da atuação profissional e a necessidade da adoção da formação unificada, além de defender a licenciatura em educação física de caráter ampliado como projeto histórico da classe trabalhadora.

Em 2012, a partir da iniciativa de um grupo de professores que defendem a formação unificada foi criado o Fórum das Licenciaturas com Formação Ampliada em Educação Física³⁸, tendo os objetivos de reunir e fortalecer as instituições que, com base na autonomia universitária, estão desenvolvendo reformulações, reestruturações e conceptualizações curriculares dos cursos de Educação Física tendo por base a concepção de formação ampliada e construir apontamentos para travar as lutas contra a fragmentação da formação em educação física.

Em 2013, o MNCR organizou dois *Dossiês* intitulados *Formação de Professores e Atuação Profissional e Atuação na Escola e Conselhos Profissionais*, com o objetivo de divulgar para a sociedade brasileira os documentos que respaldem política e juridicamente a defesa da atuação irrestrita do professor licenciado em educação física no campo de trabalho escolar e não escolar e, conseqüentemente, fortalecer a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, na qual apresenta as bases teórico-metodológicas sólidas para atuação profissional, tanto no campo escolar, quanto no extensivo campo não

³⁷ Para se apropriar dos materiais produzidos pela ExNEEF, isto é, dos cadernos de debates, dos boletins anuais, das bandeiras de luta, campanhas e outros documentos que subsidiam o enfretamento desse movimento para que a formação e atuação profissional em educação física esteja em sintonia com a luta pela superação do modo de produção capitalista, favor, consultar o seguinte sítio: <<http://www.exneef.libertar.org/>>

³⁸ O Fórum das Licenciaturas com Formação Ampliada em Educação Física foi fundado durante a 64ª reunião anual da sociedade brasileira para o progresso da ciência – SBPC – ocorrida em São Luiz/Maranhão, na Universidade Federal Do Maranhão – UFMA – em julho de 2012. Deste primeiro encontro, decorreu a decisão de realização da II Reunião do Fórum ocorrida em Goiânia/GO, na Escola Superior de Educação Física de Goiás – ESEEFEGO, em 30 de novembro a 1º de dezembro de 2012 de onde, por sua vez foi marcada a III Reunião do Fórum ocorrida durante a realização do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONBRACE/CONICE organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE em Brasília/Distrito Federal, de 02 a 07 de agosto de 2013. Esta III Reunião deliberou a IV Reunião do Fórum que ocorreu na Universidade Federal da Bahia – UFBA no período de 31 de outubro a 01 de novembro de 2013. A V Reunião do Fórum, agendada para 2014 em Belém do Pará, na data de 31/10 e 01/11/2014, pós Congresso Regional do CBCE, por deliberação dos presentes, dada a conjuntura, foi suspensa. Além disso, os intelectuais orgânicos das Universidades públicas estão em constante mobilização política para ampliar e qualificar as discussões e os debates que tornem irreversível o processo de disputa dos rumos da formação no que diz respeito à referência os parâmetros teórico-metodológicos alinhados com o projeto histórico para além de capital.

escolar, superando a falsa dicotomia na formação em educação física e na atuação profissional.

Os *Dossiês* surgem para combater as ingerências do CONFEF/CREF, tanto da formação de professores de educação física, em virtude da fragmentação em licenciatura e bacharelado, quanto no campo de atuação profissional, quando tenta impedir que o licenciado atue no campo de trabalho não escolar (clubes, academias, hotéis), obrigando o licenciado a se registrar nesse conselho profissional para exercer o trabalho na educação básica. Esses *Dossiês* integram a campanha nacional desenvolvida e divulgada pelo MNCR, intitulada: “Pelo direito ao trabalho dos professores e professoras de educação física”.

Os *Dossiês* aglutinam vastos materiais jurídicos e documentos referentes à atuação irrestrita dos licenciados em educação física nos diversos Estados Brasileiros, nos quais as decisões da Justiça Federal do Trabalho são favoráveis à atuação dos licenciados tanto na educação básica quanto no campo de trabalho não escolar.

O conhecimento e a apropriação do conteúdo que compõe os *Dossiês* sistematizados pelo MNCR são fundamentais para a compreensão das contradições desencadeadas pelas DCNEF. A constituição política e ideológica desenvolvida pelo CONFEF/CREF, a favor do sistema do capital e contra os professores licenciados e profissionais bacharéis desta área do conhecimento, estimula a superexploração do trabalho e sua precarização, em que as janelas de oportunidades desencadeadas pelo fetichismo do mercado em expansão no campo da educação física revelam-se verdadeiras armadilhas para o trabalhador.

As ingerências do CONFEF/CREF no campo de formação e intervenção têm consequências graves tanto aos profissionais bacharéis, quanto aos licenciados em educação física. No momento em que este Conselho Profissional defende que o licenciado só pode trabalhar na escola, ele concorda que o bacharel não pode trabalhar na escola. Com isso, estão sendo negados espaços de intervenção aos profissionais formados em bacharelado, da mesma forma que ocorre com o licenciado, além do que o sistema CONFEF/CREF atua fortemente, para que os cursos de bacharelado sejam estruturados e universalizados no Brasil.

Por consequência, fica subtendido, que o trabalho, extremamente precário e flexível, do setor de bens e serviços, seja ocupado, especificamente, pelos bacharéis em educação física, negando para estes o campo escolar, que historicamente se

constituiu como principal campo de trabalho para os profissionais desta área do conhecimento.

Podemos inferir que a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado é uma síntese dialética de projetos em disputa e, no movimento da luta de classes, alinha-se aos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora da educação física, que luta por uma formação científica de qualidade, com consistente base teórica, para intervir no campo escolar e no não escolar, bem como para a superação do modo de produção capitalista.

2.2 Parâmetros teórico-metodológicos da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado

Neste subtópico, apresentamos os indicadores de parâmetros teórico-metodológicos que sustentam a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, ressaltando que o ponto de partida para a constituição destes é o seu caráter ontológico e histórico, e seu compromisso ético-político alinhasse a necessidade de superação do modo de produção capitalista.

A partir do delineamento no nosso objeto de estudo, priorizamos a discussão de três parâmetros teórico-metodológicos que sustentam a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, que foram identificados a partir da produção do conhecimento sobre o tema, principalmente dos estudos da Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel e do Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior e dos dados produzidos no trabalho de campo. São eles: a concepção de formação humana; a concepção de espaços formativos; a docência, entendida como trabalho pedagógico, no campo da cultura corporal, como identidade acadêmico-profissional.

A opção por aprofundar e discutir os indicadores de parâmetros teórico-metodológicos, supracitados, se deu de forma oportuna, pois os mesmos dialogam centralmente com a problemática construída nesta dissertação, mas reconhecemos que existem outros parâmetros teórico-metodológicos que sustentam a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, que não serão aprofundados nesta dissertação, quais sejam: a) o materialismo histórico dialético como teoria do conhecimento; b) história como matriz científica; c) o trabalho como princípio educativo; d) a base comum nacional; e) o trato com o conhecimento por sistema de complexos.

2.3. Concepção de formação humana

Este indicador de parâmetro teórico-metodológico permite compreender a educação, como um processo de humanização do indivíduo ou de formação humana que, sendo amplo e permanente, ocorre em variados espaços por meio da produção e apropriação da cultura construída historicamente pela humanidade.

Para compreendermos a educação como um processo de formação humana, precisamos resgatar ontológica e historicamente como se forma um ser humano. O primeiro pressuposto de toda existência humana é que “[...] os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’” (MARX; ENGELS, 2007, p.53). E, para manter-se vivo, o homem teve que produzir seus meios de vida, que se materializaram por meio da transformação da natureza, produzindo, assim, o mundo material e social:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos [...] O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico. [...] A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a *família* (MARX e ENGELS, 2007, p.33) (grifo dos autores).

Para Marx (2014, p. 211), o trabalho é a atividade vital humana, o processo em que participam o homem e a natureza, em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Nesse processo intencional, o ser humano coloca em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – “[...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”.

O trabalho é a categoria fundante do mundo social – no sentido de que o ser humano transforma intencionalmente a natureza para produzir os bens materiais e não materiais com valores de uso necessários à satisfação das suas necessidades e, nesse processo, o ser humano transforma a si mesmo. Toda forma de

sociabilidade, seja ela primitiva, seja escravista, feudal, capitalista, comunista, tem como seu fundamento uma determinada forma de trabalho, sendo esta uma característica humana ineliminável, visto que é uma condição eterna da manutenção da vida.

O processo de trabalho é teologicamente direcionado, o ser humano idealiza, no plano do pensamento, a ação antes de operar efetivamente a atividade do trabalho, ou seja, o sujeito prefigura o resultado da sua ação, que se objetivará na transformação material da natureza mediada pela finalidade prévia. Isso implica dizer que o processo de trabalho exige habilidades e conhecimentos acerca da natureza a ser transformada, que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação, e que se transmite mediante o aprendizado, pela educação (BRAZ e NETO, 2012).

Partindo do entendimento de que o trabalho é o motor do desenvolvimento social e humano, precisamos compreender a relação dialética entre objetivação e apropriação como a dinâmica fundamental para a formação do gênero humano e dos indivíduos, que se efetiva no processo de trabalho pela produção de instrumentos, pela linguagem, pela cultura, pelo conhecimento e pelas relações entre os seres humanos.

Na produção de um instrumento, a atividade mental do ser humano transfere-se para o produto dessa atividade. Nesse sentido, aquilo que antes

[...] eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características, por assim dizer, 'corporificadas' no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social (DUARTE, 2004, p.49-50).

O processo de objetivação resulta em produtos sociais, sejam eles materiais e não materiais, constituindo-se, portanto, no processo de produção e reprodução da cultura humana, produção e reprodução da vida em sociedade.

A apropriação refere-se ao processo inverso, ou seja, à transferência para o indivíduo, da atividade social que está contida no objeto. Duarte (2004), com base nas formulações de Leontiev, explica que o processo de apropriação é sempre ativo e possui três características fundamentais: a) o ser humano, ao se apropriar da atividade acumulada no objeto, reproduz seus traços essenciais, seja apenas na utilização do objeto, seja na reprodução da atividade de produção do objeto; b) a

apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano, porém o processo de objetivação também faz essa mediação, visto que não há apropriação da cultura se não tiver acontecido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social; c) o processo de apropriação é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo, portanto, um processo de transmissão de experiência social, isto é, um processo educativo.

Nesse sentido, Duarte (2004, p. 51) esclarece que,

Na medida em que a atividade humana se objetiva em produtos culturais, sejam eles materiais ou não, temos, como consequência, que o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo. Assim, no significado de um objeto ou fenômeno cultural está acumulada a experiência histórica de muitas gerações. [...] O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação.

O que possibilita o desenvolvimento histórico da humanidade é que, no processo de trabalho, a apropriação de um objeto da natureza – transformado em instrumento, pela objetivação humana, esse objeto, inserindo-o na prática social – gera, na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. Em outras palavras, a relação entre objetivação e apropriação, na incorporação de forças naturais às atividades sociais, gera a necessidade de novas apropriações (DUARTE, 2012).

Na atividade coletiva do trabalho pelos seres humanos, além de produção de instrumentos, temos também a “produção” de relações sociais. No mesmo processo, o ser humano passa a representar cognitivamente os fenômenos da realidade, denominando-os com palavras de sua linguagem, e como resultado formam-se os conceitos e significados. A aquisição da linguagem permitiu fixar e transmitir de uma geração a outra as representações, os conceitos, os significados, o conhecimento, o que permitiu ao ser humano a capacidade de refletir o mundo, estruturado em sua consciência (MARTINS, 2012; DUARTE, 2012).

No processo de formação do ser humano, cada geração tem que se apropriar das objetivações materiais e não materiais resultantes da atividade de gerações passadas para se inserir na história. A dinâmica própria da atividade da constituição do gênero humano – a relação entre objetivação e apropriação – sempre se efetiva em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos.

Marx e Engels explicam que

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições, o que então pode ser especulativamente distorcido, ao converter-se a história posterior na finalidade da anterior (MARX e ENGELS, 2007, p.40).

A prática social objetivante não se realiza sem a apropriação dos resultados de práticas objetivantes anteriormente concretizadas. Segundo Duarte (2012, p.37),

[...] os seres humanos fazem as circunstância, isto é, objetivam-se, mas fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo apropriação das circunstâncias existentes, isto é as circunstâncias fazem os seres humanos.

Essa compreensão nos possibilita dizer que não nascemos humanos, nós nos tornamos humanos, e o centro do processo de humanização do ser humano é o trabalho. O processo de humanização ocorreu por um longo período, marcado pela passagem da espécie humana, que era predominantemente regida pelas leis biológicas, para as leis sócio-históricas. Para que o individual singular se torne membro do gênero humano, é preciso que ele se aproprie da riqueza material e não material que faz parte do patrimônio da humanidade em cada momento histórico.

A educação lida, fundamentalmente, com o conhecimento que é produzido e apropriado nas relações humanas vitais, no processo de trabalho. Esse pressuposto permite-nos compreender que a função ontológica da educação é mediar a relação entre o indivíduo-gênero humano em conformidade com a totalidade social concreta.

Segundo Martins (2012, p.49), a educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano, é uma das condições pelas quais o ser humano apropria seus atributos fundamentais ao processo histórico-social. Nesse sentido, podemos considerá-la “[...] uma das principais constituintes do 'corpo inorgânico', isto é, conjunto de objetivações socialmente construídas, tais como objetos, usos, costumes, significados, conhecimentos etc. apropriados por exigências de humanização”.

No entanto, a forma capitalista de apropriação dos resultados do trabalho faz com que tanto a apropriação, quanto a objetivação, ao invés de humanizarem os

indivíduos, os alienem da riqueza material e não material, visto que a apropriação destas é extremamente privada e restrita aos donos dos meios de produção.

Em virtude disso, Duarte (2012) explica que a efetivação da relação dialética entre objetivação e apropriação tem se realizado contraditoriamente, mediada por um caráter humanizador e alienador, uma vez que esses processos têm se realizado sob as bases da luta de classes. Se, por um lado, é impossível que a formação humana se realize sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história, por outro lado essa apropriação é a forma pela qual se reproduz a alienação produzida pelas relações sociais capitalistas, como é caso do trabalho na sociedade capitalista.

Com base na produção teórica Marxiana, Duarte (2012) explica que, nessa forma histórica de trabalho, a objetivação mostra-se alienada porque o trabalhador produz mercadoria, ou seja, produz valor de uso, trabalho concreto, mas também produz valor (trabalho abstrato). Do valor produzido, uma parte retorna-lhe como salário, e o restante é apropriado pelo capital. A objetivação e a apropriação mostram-se duas faces de um mesmo processo, que aliena o trabalhador acerca da riqueza por ele produzida. Ele não é sujeito de sua atividade, e ela se mostra externa e estranha a sua individualidade e às suas necessidades. Sua atividade de trabalho é apenas um meio para sobrevivência, e não uma forma de o indivíduo se realizar e se desenvolver como ser humano. Sua relação com o outro ser humano, o capitalista, é uma relação na qual ele não é uma pessoa, mas um recurso para a valorização do capital, assim como as máquinas, a matéria-prima.

Na relação antagônica capital-trabalho, os trabalhadores que produzem toda a riqueza mundial por meio do trabalho social, sobrevivem apenas com o salário que recebem com a venda da força de trabalho. Ela é uma mercadoria especial, pois produz a mercadoria e incrementa o valor, meio pelo qual o capital reproduz a contradição fundamental entre a concentração crescente de riquezas para os capitalistas e a exploração em níveis cada vez mais intensos da força de trabalho, promovendo a expropriação de direitos sociais dos trabalhadores. Em outras palavras, a riqueza social concentrada nas mãos dos capitalistas, donos dos meios de produção, é conquistada por meio do controle e da exploração da força de trabalho dos trabalhadores expropriados das condições sociais de existência, o que significa afirmar que o desenvolvimento e a reprodução do capital implicam no desenvolvimento e na ampliação no limite máximo da desigualdade social.

Marx (2008) ilustra o caráter antagônico da relação do capital-trabalho no modo de produção capitalista da seguinte forma:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2008, p.80).

É importante ressaltar que não está determinado, de forma absoluta, nas próprias objetivações, se elas terão uma função predominantemente humanizadora ou alienadora na formação humana dos indivíduos. Um exemplo desse processo seria o do conhecimento, que é uma objetivação da atividade humana, é uma produção coletiva historicamente acumulada, que expressa correlações de forças antagônicas da época na qual está inserida, e responde de maneira específica aos desafios colocados pela humanidade. Na essência, “[...] a relação dos seres humanos com suas objetivações tem sido alienadas porque o desenvolvimento do gênero humano tem sido realizado por meio da divisão social do trabalho e da propriedade privada” (DUARTE, 2012, p.77).

Sobre esse processo, Duarte (2012, p.12) esclarece que, se a apropriação de um determinado tipo de objetivação desempenhará, na formação de um indivíduo, uma função primordialmente “humanizadora ou alienadora é uma questão que depende de um complexo e dinâmico do conjunto de relações sociais presentes na atividade apropriadora e mais amplamente no conjunto de relações sociais que o indivíduo está inserido”.

Se o caminho para o processo de formação humana se realiza necessariamente por meio do processo de objetivação e apropriação do patrimônio histórico construído pela humanidade por meio da mediação da educação, que, sob a vigência do modo de produção capitalista, reproduz a alienação, a solução não é negar este processo, mas, sim, superar as formas alienadas de desenvolvimento do trabalho sob a vigência do modo produção capitalista. Em outras palavras, devemos lutar pela superação das relações sociais próprias do modo de produção capitalista, tendo em vista direcionar as forças produtivas desenvolvidas nessa sociabilidade ao atendimento das necessidades de todos os seres humanos.

Com essa compreensão, podemos situar o papel central da educação, da escola e dos demais espaços formativos para os trabalhadores como a mediação indispensável à apropriação da cultura humana elaborada socialmente e acumulada historicamente nas suas formas mais desenvolvidas, fundamentalmente, necessárias ao processo de humanização.

No entanto, na sociedade de classes, o processo de humanização tem sido extremamente desigual, visto que a segmentação instituída pelo sistema do capital, refletidos no campo educacional, implica na oferta de uma educação pública em espaços formativos, conteúdos, métodos de ensino e professores extremamente precarizados para os filhos da classe trabalhadora e na educação de elevado padrão de qualidade para os filhos da classe dirigente, a burguesia, ofertada em instituições de caráter privado.

No processo da luta de classes, a formação humana da classe trabalhadora, com todas as suas contradições, é uma conquista da luta histórica, permanente e atual dessa classe para ter acesso à cultura elaborada na escola e nos demais espaços formativos de caráter público, gratuito e de qualidade.

O percurso histórico da centralidade do trabalho na constituição do gênero humano dos indivíduos nos mostra que o trabalho tem um duplo caráter, quais sejam: a) uma dimensão ontológica, que diz respeito à formação humana; e b) no modo de produção capitalista, ele assume o caráter alienado, subsumido aos interesses do capital.

É dentro dessa dinâmica complexa e contraditória que a licenciatura em educação física de caráter ampliado defende a formação humana omnilateral como indicador de parâmetro teórico-metodológico, que tem como referência a resistência à lógica do trabalho alienado, da formação humana unilateral, próprias das relações sociais capitalistas.

Reconhecendo que toda concepção de educação se referencia num projeto histórico de sociedade, a licenciatura em educação física de caráter ampliado, alinhada com perspectiva de transformação da sociedade capitalista e edificação do socialismo, busca aproximações com a formação humana omnilateral, que pretende desenvolver todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico e social. Contribui eminentemente para romper com a formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela separação em classes

sociais antagônicas, pela divisão entre o trabalho manual e o intelectual, pelas relações burguesas estranhadas e produzidas no seio das relações sociais capitalistas, que são estendidas e reproduzidas pelas instituições formativas.

Nesse sentido, Manacorda (1991), a partir de estudo minucioso da obra Marxiana, definiu o conceito de omnilateralidade como:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1991, p.81).

A fundamentação imbricada neste conceito apresenta uma ruptura ampla e radical com a formação unilateral que fundamenta a concepção burguesa de educação e formação de professores de educação física, mas a formação “omnilateral” só será desenvolvida plenamente no “socialismo” (MANACORDA, 1991).

Santos Júnior et al. (2009, p.39) advertem que instaurar a formação omnilateral (pedagogia socialista) dentro do capitalismo é uma ilusão, porém não elimina “[...] a construção/contribuição de alternativas de resistência e enfrentamento à pedagogia do capital, convictos de que o capitalismo traz no seu ventre a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição”.

Pensar a formação humana omnilateral como indicador de parâmetro teórico-metodológico da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado corresponde a possibilitar aos futuros professores uma consistente base teórica, que tem como pressuposto a história como matriz científica. Parte-se do princípio de que é necessário compreender as “[...] relações no tempo e no espaço, analisar formas econômicas e políticas, para entender, esclarecer e procurar o sentido que encadeia os fatos e determina os resultados, permitindo-se a visão do todo articulado e coerente” (DANTAS JÚNIOR e TAFFAREL, 2007, p.405).

Esta perspectiva implica reconhecer o ser humano como um ser histórico e social, que, embora determinado pelo cenário econômico, político, social e cultural da sociedade de classes, é seu agente criador e transformador da realidade social. Notamos, portanto, que o processo de transformação social não pode produzir por si mesmo, mas só pela ação política-revolucionária dos próprios homens, com crítica,

enfretamento e resistência ao projeto capitalista em todas as esferas da vida social e, necessariamente, na formação em educação física, em que acontecem a objetivação e a apropriação dos conhecimentos necessários para os futuros professores possibilitarem o acesso ao patrimônio da cultura corporal acumulado pela humanidade a todos os indivíduos em diversos espaços formativos.

O projeto de formação ampliada toma a história “[...] como horizonte e diálogo teórico-prático para inserção e ação no mundo concreto que se materializa no trabalho pedagógico, seja na escola ou para além dela” (TAFFAREL; DANTAS JÚNIOR, 2007, p.409).

A matriz orientadora dos pressupostos que darão sustentação teórica ao curso de licenciatura em educação física de caráter ampliado é o materialismo histórico dialético, que permite apanhar o real concreto pelo movimento dialético vislumbrando as possibilidades de superação das contradições que travam o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e potencialidades.

A licenciatura em educação física de caráter ampliado constitui-se, portanto, como alternativa revolucionária “[...] de uma consistente base teórica, em um curso unificado que desenvolverá competências globais e habilidades profissionais para o exercício crítico da profissão na perspectiva de emancipação humana” (TAFFAREL, 2012a, p.109).

A perspectiva unificada e ampliada que se pretende com a formação de professores de educação física não se trata de unificar conhecimentos advindos dos campos de intervenção escolar e não escolar, muito menos materializar uma formação superficial, abstrata e flexível, para que os professores possam se adaptar às mudanças contínuas e inesperadas do mundo do trabalho, mas, sim, que os professores tenham domínio científico do processo de trabalho da educação física em sua totalidade para intervir criticamente na realidade complexa e contraditória do mundo do trabalho, desenvolvendo a função social da educação física no interior da luta de classes como parte necessária e fundamental à formação humana de todos os indivíduos tendo em vista a emancipação humana.

Taffarel (1993, p.97) adverte que a formação em educação física deve possibilitar o domínio do conhecimento científico em sua totalidade para que o professor de educação física possa materializar o processo de formação humana por meio da transmissão intencional e sistematizada da cultura corporal acumulada historicamente pela humanidade nos espaços formativos:

É no processo ensino-aprendizagem que se dá a objetivação e apropriação, ou seja, a formação humana. A educação interessa, em última instância, a formação humana, que se dá mediante a atividade social ativa dos homens em suas relações com o meio, transformando-o, atuando sobre o mesmo, enfim, trabalhando, modificando a realidade objetiva, sendo fundamental dentro dessa perspectiva a concepção objetiva de homem, pois o processo educativo é, em última instância, a formação humana.

Concordamos com a autora que a educação e a educação física são formas de ação política que dão rumo à formação de um povo. Portanto, não reconhecer que, independente dos espaços de trabalho, o professor de educação física estará desenvolvendo, por meio dos conteúdos da cultura corporal, o processo de formação humana, compromete o desenvolvimento de um dado projeto histórico.

2.4. Concepção de espaços formativos

No campo da educação física, existem projetos em disputa, existem grupos/organizações – como é caso do CONFEF/CREF –, que elaboram argumentos para defender a tese de que, para atuar nos campos de trabalho em expansão na área da educação física, é necessária uma formação especializada e diferenciada, porque o trabalho desenvolvido pelo professor nos espaços de atuação profissional é diferenciado. Dessa forma, afirma-se que o licenciado está apto apenas para atuar na escola, e o bacharel possui as competências necessárias para atuar em todo o campo não escolar.

Essa compreensão tem sido utilizada para afirmar e qualificar a assertiva de que a formação ampliada num curso unificado não daria conta de uma consistente base teórica, tendo em vista as diferenças e particularidades do trabalho desenvolvido pelos professores de educação física nos campos de trabalho.

Tal argumentação traz implicações concretas na formação de professores de educação física, pois induz a pensar que a formação do licenciado seja predominantemente pedagógica e a do bacharel enfaticamente técnico-científica, ocasionando interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescindia a ciência e vice-versa. “Isto pode induzir, ainda a consideração de que, no âmbito da atuação do profissional de educação física, no interior da escola, não se trata conhecimento científico, e á que não sejam necessárias atitudes científicas” (TAFFAREL, 1993, p.37). Por outro lado, pode induzir a uma segunda consideração,

de que, na atuação do professor de educação física nos campos de trabalho não escolar, não há processo de ensino e aprendizagem, visto que o percurso formativo do bacharel dispensa a formação pedagógica.

Compreendemos que a propagação e a materialização dessa tese, nos cursos de formação de professores de educação física, está mediada por interesses concretos, pois a fragmentação da formação, como parte integrante da fragmentação de todas as esferas da vida social sob o julgo do capital, faz com que os futuros professores de educação física sejam impedidos de ter acesso ao domínio da totalidade do processo de trabalho na educação física pela negação de determinados conhecimentos. Assim, a perda dessa totalidade é um mecanismo efetivo para a reprodução da submissão do trabalho ao capital, pela exploração da força de trabalho de professores desqualificados.

De acordo Taffarel (2012b, p.02), pode-se desmistificar que a fragmentação da formação dos professores de educação física é intencionalmente determinada pelos interesses do capital, quando se identifica que a docência, o trabalho pedagógico, é o que dá legitimidade à inserção do professor de educação física nos campos de trabalho. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que nessa ação ocorre um processo de formação humana, assim “[...] os espaços formativos não estão restritos a escola e, portanto, cabe o professor de educação física atuar, tratando a cultura corporal em campos de trabalho em expansão nos sistemas educacional, saúde, lazer, esportivo, lazer, entre outros”.

Ao buscarmos aproximações teóricas para explicar a natureza do trabalho pedagógico na educação física como um processo de formação humana, e por isso os espaços de intervenção profissão correspondem à situação de espaços formativos, cabe esclarecer as noções político-ideológicas que sustentam os termos do mercado de trabalho, os sistemas de atuação profissional nos quais estão situados os campos de trabalho em expansão e o mundo do trabalho.

Nozaki (2005) explica que a noção ideológica de mercado de trabalho invadiu todas as áreas do conhecimento, sobretudo para a discussão dos contornos da formação profissional, e diz respeito às análises intencionais, imediatistas e apologéticas em torno da demonstração de onde é mais fácil, para os trabalhadores, vender a única mercadoria que possuem: a força de trabalho. Nesse contexto, não se leva em conta a relação capital e trabalho, bem como a tendência atual de amoldamento subjetivo do trabalhador para a aquisição de competências individuais

e flexíveis. Além disso, há uma predisposição infinita para “aprender a aprender”, tendo em vista a adaptação à (in)disponibilidade de (des)emprego que o mercado capitalista oferece aos trabalhadores, caracterizados pela precariedade e pela exploração da força de trabalho.

Já a noção de sistemas de atuação profissional (saúde, lazer, educacional, treinamento desportivo, *fitness*, projeto social, entre outros) diz respeito à macrodenominação na qual podemos identificar e situar os campos de trabalho em expansão que estão exigindo e solicitando o trabalho pedagógico dos professores de educação física nos espaços formativos. Esta constatação pode ser visualizada³⁹ na descrição a seguir, em que identificamos e sistematizamos os campos de trabalho em expansão situados no interior dos sistemas de atuação profissional em que o professor de educação física está ou pode vir a atuar.

- **SISTEMA EDUCACIONAL:** creches, escolas, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Organizações não Governamentais (ONGs), Centros de Educação, Faculdades, Universidades, Secretarias de Educação, Ministério da Educação, movimentos sociais, laboratórios de pesquisa e intervenção;
- **SISTEMA DE SAÚDE:** Secretarias de Saúde, Hospitais, Clínicas de reabilitação, Postos de Saúde, Centros de Saúde, Unidades de Saúde, Ministério da Saúde, Centro de Atenção Psicossocial, Núcleos de Apoio à Saúde da Família, meios de comunicação, academias de saúde, movimentos sociais, laboratórios de pesquisa e intervenção e outros;
- **SISTEMA DE FITNESS:** centros de condicionamento físico, centros de estética corporal e nutrição, sindicatos, indústrias, centro de atenção psicossocial, academias de ginástica, condomínios, empresas, clubes, spas, hotéis, meios de comunicação, *studios* de condicionamento físico, residências, centros comunitários, laboratórios de pesquisa e intervenção, movimentos sociais e outros;
- **SISTEMA DE TREINAMENTO DESPORTIVO:** Clubes Esportivos, clubes sociais, Federações, Confederações, Associações esportivas, empresas, Secretarias de

³⁹ A partir de uma pesquisa no site de busca Google com a expressão “mercado de trabalho em educação física”, identificamos e sistematizamos, a partir da leitura das matérias disponibilizadas nos site de divulgação e propaganda dos cursos de formação em educação física e outras matérias sobre o mercado de trabalho da área, quais são os campos de trabalho em que o professor está ou pode vir atuar, situando-os dentro dos sistemas de atuação profissional. Disponível em: https://www.google.com.br/search?newwindow=1&site=&source=hp&q=o+mercado+de+trabalho+em+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica&oq=o+mercado+de+traba&gs_l=hp.3.0.35i39j0i19i3j0i22i30i19i6.2484.6015.0.7273.19.12.0.0.0.0.504.2056.33j1j1.5.0....0...1c.1.64.hp..15.4.1715.0.vy_wRGbxem4N.

Esporte, meios de comunicação, Ministérios do Esporte, movimentos sociais, laboratórios de pesquisa e intervenção e outros;

- **SISTEMA LAZER;** Secretarias de Esporte e Lazer, SESC, SESI, Secretarias de Cultura, agências de viagens, sindicatos, políticas públicas de lazer, condomínios, clubes, hotéis, ONGs, hotéis, centros de lazer, centros de recreação, centros comunitários, movimentos sociais, empresas, acampamentos, indústrias, movimentos sociais.
- **SISTEMA DE PROJETOS SOCIAIS:** Secretarias de Assistência Social, Secretarias de Cultura, Secretarias de Esporte, empresas, projetos sociais, Instituições e organizações sociais, ONGs, clubes sociais, condomínios, centros comunitários, prefeituras.

Podemos verificar que os campos de trabalho dos professores da educação física possuem uma dinâmica de expansão exponencial e diversificada, conduzida pelos interesses da economia capitalista e que é legitimada pela produção do conhecimento da área por uma profunda confusão teórico-conceitual⁴⁰. Este cenário problemático se desenvolve, principalmente, pela fragmentação da formação em educação física e pelas ingerências do CONFEF/CREF.

Levando em consideração a amplitude e a diversidade dos campos de trabalho não escolar, isto é, que estão situados no interior do sistema de *fitness*, de saúde, desportivo, de lazer, projeto social, cabe perguntar: a formação pelo bacharelado poderia dar conta de todos estes campos de trabalho? Isso não é uma contradição, visto que para o CONFEF/CREF a formação de qualidade está associada à formação especializada? A saída para tal encruzilhada seria a possibilidade da formação pelo bacharelado se fragmentar em várias especialidades, tendo como guia os campos de trabalho, ou seja, teríamos a criação de vários bacharelados dentro da educação física?

O CONFEF/CREF procura responder a estas polêmicas defendendo que, na essência, os campos de trabalho escolar e não escolar estão divididos em dois grandes polos⁴¹: a) o campo ou área de trabalho formal, que está situado no interior

⁴⁰ Queira ver o artigo intitulado *Escola, educação não-formal e a formação do profissional de educação física*, de Eduard Angelo Bendrath, publicado na Revista *Motrivivência*, em 2010.

⁴¹ O CONFEF/CREF divulga frequentemente na sua página institucional da internet as decisões da Justiça Federal acerca da atuação dos licenciados em educação física no campo não escolar a partir da defesa de que existem dois campos de trabalho na educação física, o formal e o não formal/informal. Ver matéria intitulada: *Vitória dos CREFs na Justiça define: Profissionais registrados como licenciados não poderão atuar fora do ambiente escolar*. Publicada na revista *Educação Física*,

do sistema educacional, mas especificamente na educação básica, exigindo a formação em licenciatura; e b) campo ou área de trabalho não formal/informal, que estão situados nos sistemas de atuação não escolar, exigindo a formação em bacharelado.

Tal divisão está sustentada pelo argumento de que somente no interior da escola, no sistema formal de ensino, haveria processo de ensino e aprendizagem, somente ali os professores exercem a docência, organizam o tempo e o espaço, tratam determinados conhecimentos, para atingir determinada finalidade no que diz respeito à formação humana. Já no campo de trabalho informal ou não formal, isto é, não escolar, o professor não desenvolveria o processo de ensino e aprendizagem, as atividades desenvolvidas pelos professores são descarnadas dos elementos que compõem o trabalho do professor no interior do sistema educacional.

Em virtude disso, criaram-se inúmeras denominações para caracterizar os professores de educação física que atuam no campo de trabalho não escolar, cujo objetivo principal é secundarização e perda de centralidade da docência, isto é, da transmissão do conhecimento da cultura corporal. Vejamos algumas denominações: “profissional de educação física”, “educador físico”, “*personal trainer*”, “instrutor”, “monitor”, “recreador”, “animador”, entre outras.

Tais caracterizações simplificam o processo de trabalho realizado pelo professor de educação física a tal ponto que poderíamos perguntar qual necessidade de uma formação acadêmica em quatro anos para ser um mero instrutor e/ou um mero educador do físico? Ao que tudo indica, a fórmula é objetiva: ao simplificar a função social do professor de educação física, simplifica-se o processo de formação acadêmica, portanto, um único curso de bacharelado poderia dar conta de todos os campos de trabalho não escolar.

Quando buscamos as regularidades do processo de trabalho na educação física em sua totalidade, percebemos o equívoco teórico-conceitual utilizado para fragmentar o campo de trabalho formal, em que o professor exerce a docência, e o campo de trabalho não formal, em que o professor não exerce a docência. O que nós podemos afirmar é que existe o trabalho formalizado com direitos trabalhistas assegurados e o trabalho informal, precarizado, sem direitos trabalhistas assegurados.

Proni (2010), ao mapear os ramos de atividade econômica nos quais se concentram as oportunidades de emprego e as diferenças regionais no que se refere aos níveis salariais médios dos profissionais da EF no Brasil, constatou que, no geral, esta área de conhecimento convive, na totalidade dos seus campos de trabalho (escolar e não escolar), com profissionais submetidos a regimes de trabalho muito diferentes, profissionais concursados, autônomos, contratados com vínculo de emprego formalizado (com diretos trabalhistas assegurados) e outros informalizados (destituídos de direitos trabalhistas), com jornadas de trabalho e salários médios que variam de acordo com as regiões e os estados a partir do campo de trabalho, da faixa etária e do gênero.

Em síntese, o autor explica que

[...] o mercado de trabalho para os profissionais da Educação Física é bem menos estruturado que o destinado aos licenciados. A regulamentação da profissão procurou criar uma reserva de mercado, mas não foi (nem poderia ser) suficiente para estruturar este mercado de trabalho em expansão, muito menos para melhorar o padrão de emprego e elevar os níveis de remuneração. Os dados da PNAD [Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios] e da RAIS [Relação Anual de Informações Sociais – elaborada pelo Ministério do Trabalho e Emprego] apresentados parecem não deixar dúvidas de que se trata de um mercado de trabalho bastante desigual e altamente competitivo, muito mais favorável aos empregadores do que aos empregados (PRONI, 2010, p.796).

Com base nessas constatações, cabe questionar: os cursos de educação física do Brasil estão formando professores de educação física para o trabalho formal e informal? Estão formando professores para o exercício da docência ou para serem meros profissionais, instrutores, educadores físicos, monitores ou animadores?

Essas dualidades só contribuem para aumentar o processo de exploração da força de trabalho dos professores de educação física, com salários rebaixados e condições de trabalho altamente precarizados, e para a desvalorização da educação física enquanto área de conhecimento e intervenção multidisciplinar na sociedade.

Defendemos a formação de trabalhadores/professores de educação física que tenham plenos direitos trabalhistas, para exercer o que é próprio e impossível de desencarnar do processo de trabalho na educação física: o exercício da docência, o trato com os conhecimentos da cultura corporal e a sua contribuição para o processo de formação humana.

Quanto ao mundo do trabalho, Nozaki (2005) explica que esta é uma categoria ampliada e engajada com a análise do real concreto, tendo em vista a sua superação, e significa compreender a categoria trabalho como atividade vital humana, mas que no modo de produção da capitalista é subsumido aos interesses do capital. Por fim, “[...] diz respeito a tratar sobre qual o projeto que o capital possui tanto para o mundo do trabalho quanto para a formação humana e como se relaciona a educação física neste contexto” (NOZAKI, 2005, p.14).

O que a concepção de Licenciatura em educação física de caráter ampliado toma para análise é o mundo do trabalho que supõe a necessidade de estudar o trabalho como categoria ontológica e o desenvolvimento de sua característica histórica de confronto com o capital, que determinam justamente o campo e o mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação ampliada e unificada defende uma sólida base teórica que não fragmente o conhecimento em competências individuais e flexíveis para a adaptação ao mercado de trabalho, nem fragmente o conhecimento de acordo com os campos de trabalho escolar e não escolar, mas, sim, objetiva a formação de competências globais na perspectiva de identificar e analisar os campos de trabalho tendo em vista apreender as regularidades do processo de trabalho do professor de educação física em sua totalidade:

Por isso que insistimos que o que defendemos não é preparar o futuro professor para adaptar-se ao local onde vai atuar. Ao contrário queremos que ele seja formado sob uma base sólida o bastante que o permita contextualizar sua intervenção e a partir daí que seja capaz de dosar, garantir uma sequência lógica e sistematizar o conhecimento que será tratado. Mesmo por que, se radicalizarmos o debate chegaríamos, indefectivelmente, a uma fatídica conclusão: os locais são, também, diferentes entre si. Quer dizer existem academias ruins e academias boas no sentido dos trabalhos desenvolvidos no seu interior. Nossos alunos seriam preparados para trabalhar em qual das duas? E as escolas? Existem escolas ruins e escolas boas, para qual delas estaríamos formando-os? (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.129-130).

A compreensão do autor parte do princípio de que os estudantes dos cursos de educação física precisam ser formados para o mundo do trabalho, com habilidades para decifrar as regularidades do processo de trabalho dentro dos sistemas educacionais, de lazer, de *fitness*, separando aparência da essência na perspectiva de contrapor a lógica de exploração, fragmentação e mercadorização de todas as dimensões da vida social impostas pelo sistema do capital.

O mercado de trabalho, os campos de trabalho em expansão e os locais de trabalho não podem ser exclusivamente as balizas para a formação em educação física, tendo em vista uma formação meramente profissional para determinadas instituições, como quer o CONFEF/CREF, visto que esses apresentam finalidades e perspectivas diferentes e/ou antagônicas que podem estabelecer relação direta com a produção e a troca de uma mercadoria como qualquer outra, colocando o professor e a cultura corporal apenas como integrantes da engrenagem que move o sistema do capital.

É nesse sentido que a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado pretende uma sólida formação teórica num curso unificado, em que se analisam os campos de trabalho evidenciando suas regularidades, isto é, os elementos constitutivos do trabalho pedagógico em sua totalidade, que vai possibilitar aos futuros professores desempenhar a atividade docente nos espaços formativos.

A partir dessa compreensão, estamos efetuando aproximações teóricas para explicar que, independente do campo de intervenção profissional, os professores estão atuando num espaço formativo, tendo em vista que estes, no interior do clube esportivo, da escola, do hospital, da academia de ginástica, dos centros de lazer, exercem a docência, com uma finalidade, incidir na formação humana, tratando determinados conhecimentos, organizando tempo e espaço, e desenvolvendo atividades de caráter pedagógico, que são atividades que dão direção para tal formação.

A concepção de espaços formativos como regularidade do processo de trabalho da educação física, em sua totalidade, e como parâmetro de teórico-metodológico da licenciatura em educação física de caráter ampliado, tem sustentação epistemológica quando reconhecemos a natureza e a especificidade da educação.

Saviani (2012) explica que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Nesse caso, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, que é definida pelo processo de objetivação e apropriação das realizações humanas construídas por meio do trabalho, sendo a própria educação um processo de trabalho, portanto, todos os seres humanos devem acessar, por meio do processo de transmissão-assimilação, à cultura socialmente produzida para a inserção no mundo social.

No processo de trabalho enquanto práxis, o ser humano antecipa em ideias os objetivos reais da ação. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de outra categoria de produção, que é o trabalho “não material”.

Nesse sentido,

Trata-se aqui da produção de ideia, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja sobre a natureza, seja sobre a cultura, isto é, o conjunto de produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. (SAVIANI, 2012, p.12).

A produção não material apresenta duas modalidades, a primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos, pois há um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda compreende as atividades em que o produto não se separa do ato da produção, o ato da produção e o ato de consumo imbricam-se. É nesse segundo caso de produção não material que se situa a educação (SAVIANI, 2012).

A fundamentação dessa argumentação reconhece que,

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação, e como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, ato de educar é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2012, p.12).

Em síntese, podemos compreender que a educação, como forma particular de trabalho, pertence à classe do trabalho não material, que tem a ver com a objetivação/apropriação por meio do trabalho pedagógico de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades, atitudes, que são os elementos fundamentais à constituição do gênero humano e das funções psicológicas superiores. Porém, tais elementos, tomados em si mesmos, como algo exterior ao homem, são objetos das ciências humanas e não da pedagogia. Eles passam a ser

objeto da educação a partir do momento que é necessário que os homens os assimilarem.

Nesse sentido, o autor explica que a especificidade da educação, o seu objeto, diz respeito, primeiro, à identificação dos elementos culturais/conteúdos de ensino que devem ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e, segundo, às formas e/ou métodos mais adequados para que a assimilação dos conteúdos se efetive.

Quanto ao primeiro aspecto, trata-se de distinguir o fundamental do acessório, o que diz respeito ao fato de o professor ter que selecionar os conhecimentos culturalmente elaborados para o trabalho pedagógico. Isso remete à noção de conhecimentos clássicos, que se firmaram como essenciais para o desenvolvimento humano.

No que diz respeito ao segundo aspecto (as formas mais adequadas de desenvolvimento de trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular se apropria dos aspectos culturais historicamente produzidos pela humanidade.

Com essa compreensão, o autor explica a correspondência histórica e social do trabalho pedagógico como um processo de formação humana, visto que os seres humanos precisam apreender a cultura humana para se tornarem membros do gênero humano, porém esse processo não se dá fora do processo de ensino e aprendizagem:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2012, p.13).

Isso que significa dizer, com base nas ideias do autor, que o trabalho pedagógico se configura como o processo de ensino e aprendizagem que alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade, produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos necessários à sua formação como ser humano.

O trabalho docente é uma atividade intencionalmente dirigida por finalidades numa relação direta em que participam professor e alunos, mediante o processo de objetivação e apropriação de valores, ideais, conceitos que acontecem no trato com determinados conhecimentos que são vitais à formação humana.

A partir da caracterização da natureza e da especificidade da educação, podemos reconhecer que a natureza do processo de intervenção social do professor de educação física é o trabalho pedagógico, visto que a característica histórica fundamental é o trabalho direto com seres humanos, em determinados espaços e tempo pedagógico, visando determinadas finalidades intencionalmente dirigidas, tratando um dado conhecimento mediante a organização do trabalho pedagógico, que é o conhecimento da cultura corporal, para dar direção à formação humana.

Destarte, temos a compreensão que os espaços de atuação dos professores de educação física dentro dos campos de trabalho situados nos sistema educacional, do lazer, do treinamento desportivo, correspondem à situação de um espaço formativo, visto que são espaços onde o professor exerce a docência, devolve o trabalho pedagógico pelo trato com o conhecimento da cultura corporal, efetivando, assim, um processo formativo.

Podemos localizar o trabalho produzido e desenvolvido pelo professor de educação física nos espaços formativos dentro campos de atuação trabalho como não material (produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, entre outros), visto que a produção realizada pelo professor de educação física é aula e o objeto de estudo é a cultura corporal, em que o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se.

Por aproximações sucessivas, podemos caracterizar as regularidades do processo do trabalho do professor de educação física, como exercício da docência, pelo fato de que nos espaços formativos cabe a ele planejar, selecionar, organizar, sistematizar e utilizar metodologias específicas para tratar os conhecimentos da cultura corporal, para que estes sejam acessados pelos indivíduos que frequentam determinado espaço formativo, tendo em vista determinadas finalidades. Em outras palavras, o professor de educação física desenvolverá o trabalho pedagógico e, portanto, um processo de formação humana, em determinado espaço formativo.

O entendimento de que os espaços de atuação do professor de educação física são formativos não significa afirmar que eles são iguais, o que estamos afirmando é que a natureza do processo de trabalho nos campos de intervenção em

sua totalidade é mediada pelo exercício da docência, entendido como trabalho pedagógico.

Em virtude disso, o professor de educação física precisa se apropriar de uma teoria crítica para compreender e analisar a realidade a qual está inserido, ou seja, para desenvolver e se relacionar de forma crítica com a atividade do trabalho educativo nos diferentes espaços formativos. Dentro dessa lógica, a licenciatura em educação física de caráter ampliado deve possibilitar o domínio do objeto de estudo da educação física, as ferramentas científicas e pedagógicas sob o domínio de uma referência ética, moral e política para que o professor possa desempenhar as suas atividades, que são essencialmente atividades docentes, ou seja, atividades de caráter pedagógico mediante o processo de ensino e aprendizagem, para dar direção à formação humana.

Com base na compreensão acerca do mundo do trabalho e das regularidades que compõem o processo de trabalho pedagógico do professor de educação física em sua totalidade, defendemos, a partir da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado,

[...] que os professores de educação física podem atuar junto às populações, que residem na cidade, no campo, nas florestas, nos sistemas educacionais, saúde, esporte, lazer, áreas de reforma agrária, aldeias indígenas, populações ribeirinhas, entres outros espaços formativos onde seja exigido o trabalho pedagógico no trato com o conhecimento da cultura corporal (TAFFAREL, 2012b, p.03).

Essa compreensão parte do princípio de que os professores de educação física, ao atuarem no sistema educacional, do treinamento desportivo, do *fitness*, farão intervenção junto a seres humanos, tratando os conhecimentos da cultura corporal, organizando e desenvolvendo o trabalho pedagógico, com determinadas finalidades que vão permitir contribuir com a materialização da função social daquele sistema, e, portanto, estarão trabalhando num espaço formativo, desenvolvendo um processo formativo.

Compreende-se, portanto, que a educação física é uma área do conhecimento de intervenção pedagógica de caráter multidisciplinar, que toma como referência para a formação de professores os conhecimentos clássicos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde, como das Ciências

Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas e da Natureza, da Filosofia e das Artes (TAFFAREL, 2012a).

Tendo em vista a compreensão do caráter multidisciplinar que caracteriza a formação e a atividade profissional/acadêmica na Educação Física, os conhecimentos clássicos advindos das ciências anteriormente citadas darão os subsídios necessários para ampliar o acervo teórico-conceitual da educação física enquanto campo de intervenção pedagógica na sociedade. É importante ressaltar que as contribuições do acervo teórico-científico dessas áreas do conhecimento deverão ser avaliadas e incorporadas no currículo dos cursos de formação de professores, levando em consideração a natureza das questões postas pelo processo educativo na educação física.

Essa compreensão implica em buscar o real concreto e nele compreender o grau desenvolvimento da nossa capacidade de explicar a educação física, a cultura corporal, a partir daí tomar decisões acerca do que é fundamental ser inserido no currículo de formação de professores de educação física tendo em vista os conhecimentos necessários ao processo de trabalho da educação física.

Os fundamentos das ciências, compreendidos dentro do paradigma histórico cultural, subsidiarão a elevação da capacidade teórica dos futuros professores, diante da compreensão da totalidade concreta, o que implica reconhecer o processo de trabalho na educação física em suas relações e nexos com a realidade social mais ampla, ou seja, como um processo de formação humana para a emancipação.

Para isso, os professores precisam apreender as contradições e os conflitos que atravessam o mundo do trabalho, identificando/analizando as regularidades do processo de trabalho na educação física. Com essa compreensão, os professores, após a conclusão do curso de educação física, podem decidir conscientemente em que campo de trabalho desejam atuar e, necessariamente, devem aprofundar os conhecimentos inerentes ao campo de atuação profissional, dando continuidade à formação sistematicamente planejada, almejando a ampliação da capacidade teórica de analisar, explicar e intervir no mundo trabalho.

A licenciatura em educação física de caráter ampliado tem como fundamento o direito constitucional ao trabalho como produção histórica e social do ser humano, podendo os egressos dos cursos desenvolverem a docência nos diversos espaços formativos, encerrando a dicotomia na formação em educação

física entre a licenciatura e o bacharelado na atuação profissional entre os campos escolar e não escolar.

2.5. A docência, entendida como trabalho pedagógico, no campo da cultura corporal como identidade acadêmico-profissional

Temos a compreensão que a educação física caracteriza-se, histórica e essencialmente, “[...] no trabalho pedagógico, ou seja, na presença pedagógica em qualquer atividade. Portanto, a docência é à base de sua formação acadêmica e a ação, o princípio estruturante do conhecimento científico necessário ao currículo” (TAFFAREL; LACKS, 2006, p.100).

O exercício da docência entendido como trabalho pedagógico se materializa no trato com os conhecimentos da cultura corporal que é um direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana (TAFFAREL et al., 2006).

Buscamos aproximações teóricas para explicar como o curso unificado responde ao desafio de formar professores para o exercício da docência no campo da cultura corporal independente do campo de atuação profissional, posto que esta compreensão é o eixo de sustentação central para a defesa da licenciatura em educação física de caráter ampliado.

Em qualquer campo de trabalho, será exigido do professor de educação física o domínio dos conhecimentos da cultura corporal historicamente acumulados, mas não basta dominar o conhecimento, tem que saber tratar este conhecimento pedagogicamente para que este seja assimilado por outro ser humano. Nesse sentido, precisa-se de metodologias para dar direção à formação humana, e, para isso, precisamos de ferramentas no pensamento, ou seja, precisamos apreender os meios de produção da cultura corporal humana e as tendências de sua transformação, os elementos básicos da teoria do conhecimento, da teoria da aprendizagem, da teoria educacional e pedagógica e das metodologias específicas, que são os eixos estruturantes do exercício da docência.

De acordo com Duarte (2012), a partir da compreensão sobre o que é ser humano, como ele se forma, devemos procurar elementos para responder o que este pode vir a ser. Entre as alternativas possíveis, devemos fazer escolhas em termos do que o ser humano possa vir a ser. O autor explica que todo processo de

formação humana é sempre um processo de tomada de decisão, em que é necessário fazer escolhas no que diz respeito aos elementos que incidem na dimensão humana dos indivíduos. Esse entendimento implica o posicionamento em favor de algumas possibilidades desse vir a ser e, conseqüentemente, contra outras.

O ponto de partida para a compreensão da docência entendida como trabalho, no campo da cultura corporal, como parâmetro teórico-metodológico fundante da licenciatura em educação física de caráter ampliado é impossibilidade de dissociação entre o projeto histórico e o objeto epistêmico da educação física, a teoria do conhecimento, a teoria de aprendizagem, as teorias educacional e pedagógica e as metodologias específicas.

O projeto histórico que a licenciatura em educação física de caráter ampliado persegue é a necessidade histórica de uma sociedade para além do capital, isto é, uma sociedade socialista. De acordo com Freitas (1987, p.123), um projeto histórico “[...] enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução”. Para o autor, não basta que determinado projeto educacional anuncie o projeto histórico transformador, mas, essencialmente, deve haver uma coerência interna entre este e as táticas políticas para alcançar estratégia histórica da classe trabalhadora – o socialismo.

Tendo como pressuposto o projeto histórico socialista, Santos Júnior (2005) explica que a docência, como princípio estruturante do conhecimento científico necessário ao currículo dos cursos de formação de professores de educação física, deve ser compreendida sobre três eixos chaves, que, caso não estejam articulados, estarão comprometidos às possibilidades de atuação dos futuros professores:

O primeiro é o domínio dos Macro-conceitos da área (Esporte, Saúde, Lazer, Ginástica etc.); O segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (Teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como se aprende); e o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (Organização do trabalho pedagógico – teoria pedagógica X metodologias específicas) (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.130).

O primeiro eixo diz respeito ao domínio dos conhecimentos identificadores da educação física, o campo da cultura corporal, que é o objeto de estudo da educação física nos diferentes espaços formativos, isto é, o domínio dos conceitos/conhecimentos científicos que abrangem as seguintes dimensões: a)

cultura corporal – natureza humana e meio ambiente; b) cultura corporal – mundo do trabalho/campos de trabalho; c) cultura corporal – territorialidade e cultura; d) cultura corporal – política cultural (educação, saúde, lazer, treino de alto rendimento). Estes macros-conceitos da área da educação física estão situados na totalidade concreta e estão subsidiados por uma dimensão ampliada que compreende a relação entre o ser humano e a natureza, ser humano e sociedade, ser humano e trabalho e ser humano e educação.

Compreender a cultura corporal, como objeto de estudo da educação física, implica reconhecer a atividade prática do homem, o trabalho, as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza, e com os outros homens, para o centro do sistema explicativo. Essa perspectiva é explicada da seguinte forma por Micheli Escobar:

A “cultura corporal” é uma parte do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente (ESCOBAR, 2009a, p.127-128).

Conforme esse excerto, evidenciamos que a cultura corporal é resultado da produção humana mediante o trabalho, ou seja, a atividade prática do homem para satisfazer determinadas necessidades. No entanto, é um produto não material visto que o consumo é inseparável da produção. Assim, “[...] isso significa dizer que na mesma hora que você anda de bicicleta ou joga, você está produzindo e consumindo um produto. Não podemos separar o seu consumo da sua produção” (ESCOBAR, 2009a, p.131). A autora adverte que o ser humano atribui um sentido ou um valor de uso particular à cultura corporal, ao mesmo tempo em que é carregado de um significado atribuído socialmente.

Das atividades corporais historicamente criadas e socialmente desenvolvidas, em torno da relação entre múltiplas experiências e interesses subjetivos do ser humano, que não pretende resultados materiais, se torna visível hoje um acúmulo de conhecimentos sistematizados sobre ginástica, lutas, dança, jogos, capoeira,

esporte, exercício físico sistematizado, dentre outros, que se constituem o objeto de estudo do professor de educação física nos diversos espaços formativos.

De acordo Escobar (2009a), situar a cultura corporal como objeto de estudo da educação física implica reconhecer que o ser humano constrói e transforma o mundo a partir do trabalho. Nesse sentido, a categoria atividade humana é central para compreender o sentido e o significado da ação pedagógica do professor de educação física na escola e nos demais espaços formativos:

A categoria atividade humana, chamada categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem não se move, não se mexe a toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer. “Atividade” e “movimento” são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora (ESCOBAR, 2009, p. 128).

Com base no exposto, evidenciamos, assim, que o homem não se movimenta à toa, ele “age” motivado por determinadas intencionalidades, a atividade humana é um complexo de ação que permite articular (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e o sentido que dele tem (o que sente), ou seja, o ser humano não construiu ao longo da história “práticas particularmente corporais” (o corpo e/ou movimento como objeto central), mas uma “cultura corporal”, que envolve os aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos e da luta de classes.

O termo cultura é entendido, segunda a tradição marxista, como tudo que homem produz e faz, portanto, é fundamental compreender que ser humano

[...] não nasceu praticando esporte, e muito menos relacionado esporte com saúde, mas, adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde às relações esporte e saúde foram se consolidando (TAFFAREL, 2009c, p.163).

A cultura corporal é uma construção sócio-histórica, com sentidos e significados atribuídos pelos seres humanos ao longo do desenvolvimento cultural da humanidade, tendo um papel fundamental na constituição do gênero humano. Sabemos que a apropriação da cultura historicamente acumulada pela humanidade é uma exigência para o processo de humanização dos indivíduos, visto que, sem a

assimilação da cultura, não nos tornamos humanos, daí a importância fundamental da educação para a formação humana dos indivíduos. Nesse sentido, a cultura corporal construída historicamente pelos seres humanos passa a ser sistematicamente tratada nas instituições formativas, em especial na escola, com a denominação de educação física.

A educação física se apropriou das atividades corporais humanas dando-lhes um trato epistemológico e pedagógico para torná-las conhecimentos científicos e de ensino, podendo ser acessadas, atualmente, nos diversos espaços organizativos da cultura corporal pela mediação dos professores de educação física.

A necessidade histórica de todos os indivíduos acessarem as atividades corporais na escola e nos demais espaços formativos é necessariamente porque a assimilação desse conhecimento contribui para nos tornarmos humanos, visto que essas atividades envolvem um complexo de ação, que permite elevar o padrão cultural e esportivo dos indivíduos mediante o desenvolvimento da capacidade humana de entender, explicar, agir no enfrentamento da realidade concreta.

Taffarel (2014, p.01-02) sintetiza a importância e a necessidade histórica do ensino das atividades da cultura corporal na escola e nos demais espaços formativos da seguinte forma:

Ninguém nasce sabendo executar as atividades da cultura corporal. Ninguém nasce sabendo dançar, nadar, jogar, praticar esporte. Ninguém nasce sabendo porque o treino corporal bem planejado é importante para a nossa vida. Tudo isto temos que aprender na escola. Quando não aprendemos, quando não nos ensinam, não podemos ter isto como algo valioso em nossas vidas. Algo que praticamos porque sabemos o sentido e o significado. O sentido é atribuído por cada indivíduo e o significado é uma construção social. O significado nos é transmitido em relação interpessoais e o significado é atribuído em relação intrapsíquicas. E nada disto se desenvolve sem aprendizagem. E nada disto se desenvolve sem aprendizagem. Ao realizar uma atividade do campo da cultura corporal – esporte, jogo, dança, lutas, ginástica, atividades circenses - o ser humano está materializando um conteúdo cujo modelo interior só se determina e define no próprio curso da sua realização. Vai adquirindo e atribuindo sentidos e significados e para tanto tem que colocar em ação todas as funções psicológicas superiores. Ninguém assimila algo se não perceber, se não estiver atento, memorizar, se não apreender os elementos constitutivos e for capaz de análises e de sínteses que vão incidindo na formação do sistema de valores, nos sentimentos, na imaginação.

O acesso aos conhecimentos mais elaborados, das atividades corporais, integra o conjunto de atributos fundamentais ao processo de humanização dos indivíduos. Essa argumentação teórica nos possibilita entender que o ser humano,

ao realizar o exercício físico, ao realizar atividades corporais, não o faz apenas para manter a saúde, visto que estas atividades ampliarão e desenvolverão a sua capacidade humana, no sentido de enriquecer a sua vida, pois, na medida em que o sujeito está se apropriando da cultura corporal elaborada por gerações passadas, está assimilando uma síntese dessa experiência, apreendendo os seus meios de produção. Portanto, na proporção que a atividade corporal ganha um sentido particular para o sujeito, ela amplia seu significado histórico e social.

A partir dessa compreensão histórica e social, que a base da formação acadêmica sob a concepção de licenciatura em educação de caráter ampliado será materializada por um caráter multidisciplinar e “[...] um campo de conhecimento que se estrutura a partir das práticas históricas, socialmente produzidas, cientificamente estudadas e investigadas e, criativamente, ensinadas de geração a geração, referentes à cultura corporal” (TAFFAREL, et al., 2006, p.161).

O entendimento do objeto de estudo da educação física como cultura corporal está sustentado no materialismo histórico dialético, como teoria do conhecimento que permite apreender a totalidade de realidade social. Parte-se, portanto, do estudo do desenvolvimento da história da humanidade, tendo o trabalho como fundante do ser social e como a humanidade conseguiu construir atividades corporais que surgiram das necessidades humanas na relação do homem com a natureza, consigo próprio, produzindo determinadas formas de cultura, como exemplo, jogos, lutas, ginástica, esporte, dentre outros (CRUZ, 2009).

No entanto, na sociedade capitalista a lógica da mercadoria passou a ser a lógica de todas as produções culturais humanas, nesse sentido que os conteúdos da cultura corporal (jogos, dança, exercício físico, esporte, ginástica, lutas e capoeira) que é objeto de estudo da educação física, foram apropriados pelo capital, no qual tiveram sua estrutura alterada para serem transformados em mercadoria, e nesse processo foram expropriados da classe trabalhadora, que passou a lutar para ter acesso a estes conhecimentos fundamentais para a formação humana dos indivíduos em instituições públicas.

Nesse sentido que dizemos que a dança, o jogo, a ginástica, a luta, que são produções da cultura humana, foram mercantilizados, ou seja, são vendidos como qualquer outra mercadoria em espaços da iniciativa privada. Trata-se de compreender que do ponto de vista do capital os conhecimentos referentes à cultura corporal devem ser entendidos e tratados nos espaços formativos como um campo

autônomo que se desenvolve e se amplia a partir das necessidades individuais e do mercado, como se as produções neste campo não fossem fruto relações humanas e sociais. Escobar (2009b, p.6) explica que o grau mais avançado da cultura corporal no capitalismo é esporte,

Para explicar “esporte” é fundamental reconhecê-lo como uma atividade corporal historicamente criada e socialmente desenvolvida em torno de uma das expressões da subjetividade do homem, o jogo lúdico, que não pretende resultados materiais. O traço primordial do esporte é seu caráter competitivo que tem se convertido na força mais motivadora para a afirmação e disseminação da sua prática. Essa peculiaridade tem atraído e concentrado os interesses de consumo, exploração e lucro próprios do modo de produção capitalista que investe, maciçamente, nas práticas de maior competitividade e espetaculosidade. A competitividade e a espetaculosidade são a alavanca da transformação da atividade lúdica em trabalho. No jogo praticado pela satisfação de interesses subjetivos – lúdicos – o produto da atividade é o prazer dado pela própria satisfação dos mesmos.

A cultura corporal, que é o objeto de estudo da educação física, nos espaços formativos assume um duplo caráter, um dimensão ontológica que resulta da relação com a natureza para satisfazer as necessidades humanas e que se consolidaram como conhecimentos salutares aos seres humanos, porque eles nos permitem a criatividade, a imaginação, a elaboração, a elevação do pensamento teórico e no modo de produção capitalista assume as características mercadológicas, algo entre em relação de comércio e produz subsunção e alienação.

O segundo eixo da decência trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como se aprende), em que se reconhece que ao longo da história da humanidade elaboram-se diversas teorias do conhecimento para explicar como o ser humano se forma, como ele produz conhecimento, como se conhece a realidade concreta. Essas questões são fundamentais, pois ajudam os seres humanos a se orientarem no mundo e buscarem a superação dos entraves para o seu desenvolvimento histórico e social. Tais teorias explicativas podem ser situadas em duas grandes correntes teóricas, o idealismo e o materialismo histórico dialético.

O idealismo desconsidera as leis mais gerais e objetivas que regem o modo de produção da vida, o Estado Burguês e a sua organização hegemônica e a luta de classes como motor da história. No campo educacional, estão fundadas nas teorias

do consenso, no pós-modernismo, no neotecnismo, no relativismo epistemológico, no escolanovismo como as teorias mais avançadas (SANTOS JÚNIOR, 2005).

O materialismo histórico dialético parte do princípio de que as produções humanas são históricas e sociais, ou seja, fruto da práxis humana, portanto, surgem em determinadas condições objetivas e contraditórias, se desenvolvem no processo da luta de classes antagônicas. A partir desse pressuposto, notamos que a superação do capitalismo é uma possibilidade real, mas que só pode acontecer mediante e organização e ação coletivas intencionais dos trabalhadores contra os efeitos destrutivos desse sistema social em todas as dimensões da vida.

Considerando a luta de classes como uma realidade concreta e objetiva, a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado faz a opção pelo materialismo histórico dialético como a teoria do conhecimento que melhor fornece o arsenal para enfrentar os problemas da atualidade e captar o movimento real em suas múltiplas dimensões almejando a emancipação humana.

Quanto às teorias da aprendizagem, que propiciam compreender como o ser humano aprende e como desenvolve sua capacidade de compreender a realidade, a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado busca aproximações com a psicologia histórico-cultural⁴², que supera os modelos biologizantes acerca do desenvolvimento psíquico e suas inúmeras possibilidades de expressão, condicionando-os a determinantes naturais, que historicamente são hegemônicas no campo da educação e da educação física. A psicologia histórico-cultural assenta-se nos preceitos do materialismo histórico dialético. E reconhece que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é de natureza histórica e social, portanto, se desenvolve por meio da transmissão dos conhecimentos científicos, sistematizados, não cotidianos, por mediação dos professores na escola e em outros espaços formativos.

Na educação física brasileira, desenvolveram-se teorias de aprendizagem idealistas de caráter biologizante e naturalizante, que compreendem o ser humano como um complexo de músculos e ossos, que possui um “corpo” e uma “alma”, e, portanto, esse corpo tem um “movimento humano” que lhe é próprio, inerente, na qual se pode aumentar a capacidade de movimento por meio do “treinamento físico”.

⁴² Para aprofundar essa discussão, queira ver a tese de Livre-Docente em Psicologia da Educação de Lígia Márcia Martins, intitulada *Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* (2011).

Portanto, o papel social da educação física na escola e fora dela é, essencialmente, a educação do físico, do desenvolvimento motor, da produção de um estilo de vida saudável no sentido meramente individual e liberal.

Fruto dessa perspectiva hegemônica, percebemos, na educação física:

A) fragilidade de ordem conceptual quanto a nossa área de conhecimento; B) fragilidade quanto aos objetivos a empreender no projeto de escolarização de crianças e jovens; C) dificuldade de organizar o trabalho pedagógico de forma a tratar a Educação Física como uma disciplina onde se ensina e não apenas se “treina”; D) dificuldade para perceber os nexos existentes entre os problemas sociais e o modelo de Educação e de Educação Física hegemônicos; D) o desconhecimento das proposições construídas, desde a década de 80, na nossa área (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.18-19).

Buscando a superação das problemáticas supracitadas pelo autor no campo da educação física é que se situa o terceiro eixo da docência, que diz respeito à organização do trabalho pedagógico (teoria pedagógica X metodologias específicas). Sobre esses elementos, Freitas (2012, p.93) explica que uma teoria pedagógica está subsidiada na teoria educacional, que se complementam:

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre a educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica, por oposição, trata do “trabalho pedagógico” formulando princípios norteadores.

A concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado busca aproximações com os princípios norteadores da teoria educacional e pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2012) que se fundamenta no marxismo e apresenta uma concepção pedagógica que parte da consideração de que a sociedade é dividida em classes com interesses em confronto. Preconiza que a educação não possui dependência absoluta e nem autonomia absoluta em face às relações sociais capitalistas hegemônicas, mas sim uma ação recíproca, portanto dependência relativa. Com esse pressuposto busca articular a educação com os interesses da classe trabalhadora na perspectiva da emancipação humana, situa-se para além das teorias tradicionais e novas, buscando superar por incorporação as contribuições dessas teorias educacionais (SAVIANI, 2009).

Nesse sentido que seus métodos de ensino

[...] estimularão a atividade e autonomia dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar diálogo com a cultura acumulada historicamente, levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2009, p 62).

Orientada por essas preocupações, a pedagógica histórico-crítica procurou construir princípios metodológicos que encarnem a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, e nesse sentido apresenta cinco passos simultaneamente articulados, quais sejam: a) prática social; b) problematização; c) instrumentalização; d) catarse; e) prática social (SAVIANI, 2009).

O método de ensino tem como ponto de partida e de chegada a própria prática social, em que o trabalho pedagógico se configura como um processo de mediação que permite a passagem de inserção acrítica e inintencional para o âmbito de intenção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos elementos intermediários do método, que é a problematização – que implica na tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social –, a instrumentalização – pela qual os estudantes se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão dos problemas identificados na prática social inicial –, a catarse – que se efetiva na incorporação dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico na vida dos alunos e que inclui conceitos, valores, conhecimentos, ou seja, a passagem da *síncrese* à síntese – e, por fim, a prática social final (SAVIANI, 2009).

No método pedagógico indicado no parágrafo anterior, a realidade social dos indivíduos passa por uma alteração qualitativa, que pode ser verificada na prática social do ponto de partida, comparada à prática social do ponto de chegada, que é o quinto passo do método em questão. Saviani (2009, p.65) destaca que essa prática social é e não é a mesma:

É a mesma, uma vez que ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica, e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos

objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Notamos que a teoria educacional e pedagógica histórico-crítica formula uma concepção de educação apoiada no projeto histórico socialista e apresenta uma referência para a intervenção político-pedagógico nos espaços formativos alinhada com os interesses da classe trabalhadora e com a transformação da realidade social, buscando aproximações com a formação humana omnilateral, ou seja, com a formação de um novo ser humano, universal e livre.

A mediação entre a teoria pedagógica, entendida como princípios norteadores e o exercício da docência, se dá pelas metodologias específicas que tratam o ensino dos conteúdos (FREITAS, 1987). Nesse sentido, as proposições metodológicas para tratar os conhecimentos da cultura corporal humana são objeto de debate profícuo na educação física brasileira desde a década de 1980, quando surge o movimento renovador da educação física trazendo elementos significativos para a contribuição à crítica acerca da forma como o professor educação física historicamente ensinava os conteúdos da cultura corporal, sendo, no geral, orientado para o desenvolvimento da aptidão física do corpo, na perspectiva de formar o homem forte, ágil, competitivo, produtivo, disciplinado, padronizado, esportivizado, entre outros.

Para além da denúncia de uma educação física tradicional e tecnicista, formularam-se proposições de caráter epistemológico a partir da consideração do que é ciência e do que é educação física e seu objeto de estudo e concepções pedagógicas sustentadas por fundamentações teórico-metodológicas sobre o ensino e aprendizagem (ALBUQUERQUE et al., 2007).

Dentre elaborações teóricas e metodológicas que emergiram desse período, o grupo contra-hegemônico, com orientação crítico dialética, considerou a essência do que foi a educação física até 1980, para a elaboração de uma nova síntese, na perspectiva de apresentar à sociedade brasileira, em especial aos professores da área, o que a educação física deveria ser, numa perspectiva de superar por inclusão os determinantes históricos e sociais dessa área do conhecimento, recuperando o núcleo central da constituição histórica da educação física pelo exercício da docência, isto é, na ação pedagógica dos conhecimentos da cultura corporal.

A referência teórica e metodológica contra-hegemônica foi apresentada e sistematizada no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, de 1992, sob a denominação de “proposição pedagógica crítico-superadora” que é ancorada na

teoria educacional e pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2009) e no marxismo como teoria do conhecimento e compreende a educação física como campo acadêmico e de intervenção social cujo objeto de estudo é a cultura corporal.

A proposição pedagógica crítico-superadora sistematiza e apresenta os princípios didático-pedagógicos que emergem da prática docente para subsidiar a direção didático-pedagógica na educação física. Nesse sentido, toma o pressuposto de que o objetivo e o problema central do processo educativo na educação física devem ser a tomada de consciência, buscando evidenciar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes, no sentido de contribuir para a desconstrução dessas bases materiais, na medida em que fazem parte de uma fase histórica que esgotou as suas capacidades civilizatórias. Essa tomada de consciência inicia-se a partir de nova prática não espontânea, mas alimentada por uma teoria que expresse a luta pela emancipação da classe trabalhadora (ESCOBAR, 1995).

Para a proposição pedagógica crítico-superadora, os conteúdos da educação física devem estabelecer nexos e relações com a realidade concreta tendo em vista a transformação social. Para tanto, o trato com o conhecimento corresponde à necessidade de criar as condições para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. Assim, os conteúdos da educação física não podem ser trabalhados de maneira empírica ou aleatória, requerem, entretanto, planejamento, seleção, organização e sistematização metodológica.

Partindo dessa compreensão, apresenta três princípios de seleção de conhecimento para o trabalho pedagógico: a) a relevância social do conteúdo, tendo em vista o sentido e o significado histórico e social; b) a contemporaneidade do conteúdo, priorizando os clássicos e as suas formas mais desenvolvidas; c) adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos, considerando o nível de aprendizagem dos alunos e suas possibilidades como sujeitos históricos. E expõe ainda quatro princípios metodológicos para a sistematização do conhecimento: a) princípio do confronto e contraposição dos saberes, tendo em vista a passagem do senso comum à consciência filosófica; b) princípio da simultaneidade dos conteúdos – enquanto dados da realidade, tais conteúdos devem ser tratados com relações, nexos e inserção na totalidade social; c) princípio da espiralidade, incorporação e ampliação das referências do pensamento por aproximações sucessivas com a

realidade social; d) princípio da provisoriedade do conhecimento – compreende o caráter histórico e social do conhecimento e seu movimento dialético.

O domínio dos eixos estruturantes da docência (os macro conceitos da área, os fundamentos para o trato com o conhecimento e os elementos específicos da docência) nos cursos de licenciatura em educação física de caráter ampliado pretende elevar a capacidade teórica e científica dos estudantes com a apropriação de uma consistente base teórica que permita a organização do trabalho pedagógico, independente do espaço formativo, dentro de perspectiva crítica, com base no marxismo como teoria do conhecimento e na psicologia histórico-cultural como teoria da aprendizagem, subsidiado pela teoria educacional e pedagógica histórico-crítica e pela proposição pedagógica crítico-superadora.

Podemos afirmar, portanto, que os eixos estruturantes da docência possibilitam uma formação humana emancipatória para que os futuros professores de educação física possam exercer a docência nos espaços formativos com o propósito de formar o indivíduo “[...] crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.39).

A partir da constatação dos eixos estruturantes da docência que sustentam a licenciatura em educação física de caráter ampliado, precisamos problematizar como o curso unificado responde às contradições que envolvem o exercício da docência entendido como trabalho pedagógico, no campo da cultura corporal, na sociedade de classes antagônicas.

No processo de trabalho pedagógico, o trato com os conhecimentos da cultura corporal é orientado por determinadas finalidades no que diz respeito à formação humana, e nesse sentido os conteúdos da cultura corporal na sua dimensão ontológica são fundamentais na formação do gênero humano. No entanto, esta dimensão pode ser secundarizada no trato com esse conhecimento quando as finalidades estão orientadas pelos interesses do capital.

Frizzo (2008) nos alerta que o trabalho pedagógico é uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando dentro das possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes e/ou de resistência de uma sociedade. Na sociedade dividida em classes, na qual as relações sociais são de exploração e expropriação, o trabalho pedagógico tende a desempenhar funções demandadas pelos projetos hegemônicos.

O trabalho pedagógico dos professores, em geral, e de educação física, em particular, sob a égide da sociedade mercantil, está atravessado pelas mesmas contradições que sustentam as relações sociais no capitalismo, visto que as relações mercantis servem de referências para a construção de campos de trabalho – no caso da educação física, o sistema educacional, de saúde, de lazer, de projeto social, de *fitness*, de treinamento desportivo –, sendo de esfera pública ou privada, é onde ocorre a troca de mercadorias, é onde o professor vende a sua força de trabalho em troca de salário para desenvolver o trabalho pedagógico com os conhecimentos da cultura corporal em determinadas condições objetivas materiais.

Taffarel et al. explicam que,

Entre os produtos que o trabalho do homem é capaz de gerar, existem aqueles que são produtos materiais, que se integram à lógica do valor de troca e se transformam em mercadoria nas relações sociais capitalistas. Mas existem também os produtos não materiais que não se conformam facilmente à lógica capitalista de valor de troca. Encontramos aí os produtos que são consumidos no ato da produção, como o é a aula de um professor (TAFFAREL et al. 2006, p.166).

É por meio do trabalho pedagógico que o professor de educação física, ao mesmo tempo em que é submetido aos interesses hegemônicos do capital, pode contribuir, pela contradição, com a transformação das relações de produção na forma atual, tendo como horizonte histórico não a venda de uma mercadoria, isto é, o pacote de serviços da cultura corporal, mas a formação humana dos indivíduos.

Nesse sentido, cabe ao professor de educação física, por meio do trabalho pedagógico, ensinar “[...] às gerações posteriores o legado que a humanidade conseguiu desenvolver ao longo do tempo [...] o que permite às gerações posteriores criar inovações a partir do que foi produzido pelo conjunto da humanidade” (CRUZ, 2011, p.31).

Reconhecemos que não estão anuladas as possibilidades de desenvolvimento trabalho pedagógico do professor de educação física nos diferentes espaços formativos numa perspectiva emancipatória. Pelo contrário, tendo em vista que a contradição é motor do desenvolvimento capitalista, permitenos vislumbrar ações pedagógicas munidas de forma e conteúdo sintonizados com os interesses da classe trabalhadora que são antagônicos.

Nessa perspectiva,

[...] o trabalho pedagógico deve partir da análise de problematizações, visando à conscientização de valores humanos, a vivência constantemente recriada de conteúdos culturais e buscando formas democráticas de interação social. Portanto, a concepção de educação deve contemplar uma visão de futuro que considera a condição humana como objeto essencial de todo trabalho pedagógico (FRIZZO, 2008, p.164).

O autor explica que, dentre os pressupostos ontológicos fundamentais do trabalho pedagógico, estão as concepções de homem, história e realidade, concepções que revelam a cosmovisão contida no processo de ensino e aprendizagem. Assim, “[...] no trabalho pedagógico, o sujeito ativo e agente transformador é o professor e o objeto é a realidade ou o mundo concreto da necessidade” (FRIZZO, 2008, p.164).

O papel do professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico, nos diversos espaços formativos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, ou seja, desenvolver a capacidade humana de superar a percepção imediata e aparente da realidade concreta. Isso implica formação sólida e consistente em termos de conhecimentos científicos a serem transmitidos nos espaços formativos.

A formação unificada e ampliada parte do princípio de que a educação física é parte integrante da sociedade dividida em classes com interesses históricos irreconciliáveis, e, portanto,

[...] desenvolve-se a partir do confronto e do conflito entre os interesses de classes sociais antagônicas, na luta pela hegemonia de seus projetos históricos. Confrontam-se, portanto, forças sociais e políticas relacionadas com a estrutura social, com a divisão da sociedade em classes sociais. Consideramos imprescindível a explicitação não só dessas posições – visto que estamos tratando do rumo que deve ter, dentro de determinado projeto histórico, a formação dos professores de Educação Física –, como do papel que vêm exercendo a organização do trabalho pedagógico, a produção e a apropriação do conhecimento, dentro de uma dada conjuntura, de reconstituição mundial do capital frente ao agravamento da crise do capitalismo (TAFFAREL et al., 2006, p.167).

Levando em consideração a realidade complexa e contraditória, caracterizada nesse excerto, afirmamos que a formação de professores de educação física deve ter como pressuposto o confronto direto com a realidade concreta do mundo do trabalho, tomando eminentemente o trabalho como um princípio educativo, levando em consideração a sua dupla condição, quais sejam: de realização humana e de alienação. Em outras palavras, defendemos que a prática concreta do trabalho do

professor de educação física seja articuladora da produção do conhecimento e da transformação da realidade na formação docente, constituindo-se como possibilidade de essência para a superação da dicotomia teoria e prática (LACKS, 2004).

Ter a compreensão do trabalho como princípio educativo implica afirmar que os espaços formativos de atuação dos professores de educação física sejam objeto de investigação, análise e discussão em todas as disciplinas do currículo do curso, ou seja, as disciplinas precisam ser tratadas cientificamente, de modo a desenvolver a formação científica, tendo o trabalho material socialmente útil como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, concordamos com Freitas (2012, p.101):

[...] o fato de a educação definir por uma forma particular de trabalho, trabalho não material, não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza. Ao contrário, o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser o ponto de apoio da especificidade da educação como trabalho não material – a educação é trabalho não material no seio da prática social global.

De acordo com o autor, “[...] é o trabalho material que garante a indissolubilidade entre teoria e prática e exige interdisciplinaridade. É por isso que a pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para educação” (FREITAS, 2012, p.100). Com base nessa afirmação, a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado assume o trabalho material, ou seja, o trabalho docente como princípio educativo, na perspectiva de superar as contradições e os conflitos que, sob a lógica do capital, atravessam o trabalho pedagógico do professor de educação física nos diferentes espaços formativos.

Tomar o trabalho material como eixo articulador do curso de licenciatura em educação física de caráter ampliado significa mergulhar centralmente na materialidade do mundo trabalho para conhecê-lo, criticá-lo e criar as possibilidades científicas de superação das contradições impostas pela sociedade do capital. Isto implica compreender o movimento do real concreto pela pesquisa e pela extensão, tendo o trabalho material como fonte de produção de conhecimento e de transformação da realidade. Nesse sentido, Santos Júnior (2005, p.130) explica que os professores de educação física deverão ser capazes de, compreendendo a realidade complexa e contraditória, “[...] intervir de forma consciente e autônoma no

sentido da alteração desta realidade. Mas isso só vai acontecer no confronto com a realidade. Confronto que será tanto menos problemático quanto mais preparado eles estiverem”.

Além da pesquisa e da extensão, os Estágios Curriculares Supervisionados e a Prática como Componente Curricular possuem um papel central na formação ampliada, pois possibilitam o confronto com o trabalho material socialmente útil, ou seja, com a práxis pedagógica, na perspectiva de apreender a totalidade do processo de trabalho na educação física. Isso possibilita ter clareza do papel do professor de educação física no seio da prática social global, das atribuições para atuar coletivamente, superando a individualidade, a competição e a mercadorização, das quais o processo de trabalho na sociedade capitalista está impregnado.

O comprometimento com a atitude científica, com a apreensão dos instrumentos de pesquisa para lidar com o conhecimento científico é fundamental para o avanço conceitual da educação física enquanto área de intervenção pedagógica na sociedade. A atitude científica deve estar engajada com a responsabilidade social da educação física. E, nesse sentido, apontamos como objeto de preocupação central na formação em educação física a necessidade de identificar as demandas presentes na sociedade atual, visando formular respostas científicas para a superação das contradições que impedem o acesso à cultura corporal e esportiva como patrimônio público que deve ser acessado por todos os indivíduos como contribuição indispensável à formação humana.

Este engajamento social da formação ampliada com superação das contradições impostas pelo sistema do capital compreende o desenvolvimento de uma consistente base teórica, da atitude científica, da consciência de classe, da formação política e da compreensão para atuação em organizações revolucionárias (TAFFAREL, 2010).

Assim, os professores de educação física, tomados pela necessidade histórica da socialização dos conhecimentos da cultura corporal a todos os indivíduos, podem participar da luta política por novas relações de produção e novas relações entre os seres humanos. Isso remete à necessidade de se engajar na luta pela democratização dos espaços formativos no campo da educação física, tendo a iniciativa de participar e disputar os rumos das Políticas Públicas de Educação física, Esporte e Lazer.

A licenciatura em educação física de caráter ampliado, buscando a sintonia com uma Política Global de Formação de Professores no Brasil, assume os princípios da Base Comum Nacional defendidos pela Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) como referencial orientador da formação de todos os professores, visando uma organização curricular que favoreça a articulação entre os componentes do currículo, constantes do projeto político-pedagógico de cada curso e de cada instituição formadora, assim como defende a docência como base de identidade de todo profissional da educação (ANFOPE, 2010).

Essa entidade científica defende que a formação dos profissionais da educação esteja alinhada com formação humana omnilateral e tem como projeto histórico a superação do capital. Nesse sentido, apresentam alguns princípios que legitimam a Base Comum Nacional, os quais sustentam a fundamentação para a elaboração dos princípios da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado:

- a) sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral;
- b) unidade entre teoria/prática, que significa assumir uma postura em relação à produção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social;
- c) gestão democrática – que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas, e não autoritárias;
- d) compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que dele participam em sua produção, especificamente no campo da cultura corporal;
- e) trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar, e trabalho pedagógico como eixo articulador do conhecimento para a formação omnilateral;
- f) formação continuada para permitir a relação entre a formação inicial e continuada no mundo do trabalho (TAFFAREL et al., 2006, p.161-162).

Tais princípios estabelecem profunda relação com a Base Comum Nacional defendida pela ANFOPE e dão a consistente base teórica para formar professores para uma realidade complexa e contraditória que exige a formação humana na perspectiva da omnilateralidade, da emancipação humana e da transformação social (TAFFAREL et al., 2006).

Cabe deixar claro que a formação continuada é a face fundamental da formação ampliada, visto que os professores de educação física precisam ampliar os conhecimentos necessários para desenvolver com maior qualidade as atividades

docentes em determinado campo de trabalho, para contribuir significativamente com a materialização da função social do sistema em que está inserido e com a formação humana dos indivíduos.

O que queremos afirmar é que a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado tem como pressuposto que a formação em educação física não se esgota na graduação, pois é fundamental que os professores tenham acesso à formação continuada para ampliar sua capacidade teórica para intervir na realidade do mundo trabalho.

Tendo o trabalho socialmente útil como eixo articulador do conhecimento, a licenciatura em educação física de caráter ampliado propõe-se a estruturação de um curso unificado a partir de quatro pilares centrais (informação verbal)⁴³, perspectivando a elevação da capacidade teórica dos futuros professores para que estes possam desempenhar suas atividades docentes, quais sejam: a) o objeto específico – a cultura corporal; b) a práxis – prática do ensino e estágio; c) os fundamentos – subsídios das ciências; e d) trabalho científico – método da investigação.

Esses pilares centrais da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado sustentam a apropriação de uma consistente base teórica e constituição de competências globais que garantem que os professores de educação física possam atuar qualificadamente nos espaços formativos dentro dos campos de trabalho no sistema educacional, lazer, saúde, treinamento desportivo, *fitness* e projeto social.

No próximo capítulo, tratamos sobre os parâmetros teórico-metodológicos que sustentam a formação de professores de educação física na UEPA e sua correlação com processo de trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos, explicitando as contradições e as mediações dentro da totalidade concreta.

⁴³ Esses pilares centrais da licenciatura em educação física de caráter ampliado foram apresentados pela Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel, em mesa redonda no Congresso Norte-Brasileiro de Ciências do Esporte (CONCENO), em que a temática tratada foi “A Formação em Educação Física, Lazer e Ciência do Esporte e a Organização para o Trabalho Pedagógico”, realizado na cidade de Belém, em 29 de outubro de 2014.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UEPA

Este capítulo trata da sistematização dos dados obtidos em função da análise do PPP/CEDF/UEPA e da realização das entrevistas semiestruturadas com os egressos do curso, considerando-se, de um lado, as questões levantadas sobre o trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos, e, de outro, a formação obtida pela licenciatura em educação física de caráter ampliado da UEPA, para, assim, identificar as contradições e mediações do processo de trabalho da educação física e a formação acadêmica.

Evidenciamos as mediações e contradições, tendo como foco os indicadores de parâmetros teórico-metodológicos que sustentam a materialidade da licenciatura em educação física de caráter ampliado, quais sejam: concepção de formação humana, concepção de espaços formativos e a docência, entendida como trabalho pedagógico, no campo da cultura corporal, como identidade acadêmico-profissional. Para explicar como essas categorias têm aderência ao real concreto e são objetos de disputa hegemônica no interior da luta de classes, nos valemos das categorias metodológicas próprias do materialismo histórico dialético: mediação, contradição e totalidade.

3.1 CEDF/UEPA: em busca de determinantes históricos

De acordo com Tretpow (2008), as transformações políticas, econômicas e sociais que “sacudiram” o Brasil na década 1970, período da Ditadura Militar, foram o motivo das reformas educacionais em todos os níveis de ensino e estimularam a criação de cursos de formação de professores de educação física no Brasil.

O investimento que subsidiou as reformas educacionais e a criação dos cursos de educação física no Brasil estava associado aos acordos estabelecidos entre o Governo Brasileiro, por meio Ministério da Educação e Cultura, e a Agência Interamericana de Desenvolvimento (USAID), nos quais os países em desenvolvimento recebiam apoio técnico e financeiro para o seu crescimento econômico, porém tinham que cumprir as exigências emanadas desta agência em todas as dimensões da vida social, sobretudo a educação.

Neste período, convencionou-se associar o desenvolvimento do esporte de alto rendimento ao crescimento econômico do Brasil, tendo em vista o seguinte

objetivo dos Governos Militares: popularizar a prática esportiva com a finalidade de descobrir atletas que representassem o Brasil Internacionalmente, fato que evidenciaria um “Brasil Grande” e também a participação do País com diversos esportes em competições internacionais com transmissão destes pelos meios de comunicações, o que promoveria um sentimento de amor à pátria e desviaria a atenção da população dos problemas sociais da época.

Para o Governo Militar, a educação física deveria ser a responsável pela construção da base esportiva brasileira, pela disseminação do esporte na escola, pelo desenvolvimento científico do esporte de alto rendimento, pelo aprimoramento da força física, da moral, do civismo, fato que justificou a inclusão da prática de educação física nos currículos de todos os graus do sistema de ensino e estimulou a expansão dos cursos de educação física no Brasil (TREPTOW, 2008).

Nessa conjuntura que grandes projetos de desenvolvimento do Governo Federal chegaram à Região Amazônica com a finalidade de promover significativas transformações econômicas, políticas, sociais e educacionais alinhadas à conjuntura Nacional e Internacional.

Esse cenário, brevemente explicado, foi determinante para a criação, em 11 de maio 1970, da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Fundação Educacional do Estado do Pará, e os objetivos para sua criação estavam relacionados a

[...] proporcionar maior acesso à educação e cultura, promover a pesquisa, elevando o índice educacional do País, possibilitar habilitações profissionais para atendimento das necessidades do País e especialmente a região amazônica, além de promover a cultura física, desenvolver a vida social dos alunos e manter vivos os ideais de brasilidade e de solidariedade humana (SANTOS, 1985, p.16).

Somente com a criação da UEPA e a extinção da Fundação Educacional do Pará, em 24 de fevereiro de 1994, a Escola Superior de Educação Física do Pará (ESEF) se incorporou a esta, passando a se chamar Curso de Educação Física.

Treptow (2008) analisou a história dos currículos que orientaram a formação no CEDF/UEPA desde a sua criação até 1999. A autora desvelou por meio de pesquisa documental que neste período o currículo do CEDF/UEPA passou por 06 reformulações, nos anos de 1970, 1973 e 1979, 1883, com base na Resolução do CFE nº 69/69, que fixava o currículo mínimo para formação em educação física, e

nos anos de 1988 e 1999, com base na Resolução CFE nº 03/87, que instituiu os conteúdos e a duração a serem observados nos cursos de graduação em educação física (Licenciatura e Bacharelado).

A primeira orientação curricular do CEDF/UEPA foi instituída em 1970, quando passou a formar o licenciado em educação física e/ou técnico desportivo⁴⁴. O currículo do CEDF/UEPA era constituído eminentemente por disciplinas de carácter técnico-instrumental e tecnicista, com poucas disciplinas didático-pedagógicas, sendo que a grande maioria dos conhecimentos veiculados na formação era das ciências biológicas e do desporto. O curso tinha uma carga horária total de 2079 horas integralizada em 03 anos letivos. Porém, na reformulação curricular de 1973, passou para 04 anos.

O perfil académico-profissional almejado buscava capacitar os professores para atuar em diferentes formas de treinamento físico e desportivo a qualquer categoria de indivíduos e locais de trabalho com este fim, portanto pretendia-se formar um técnico desportivo generalista. A concepção de educação física era competitivista e esportivista (TREPTOW, 2008).

De acordo com a autora, este cenário foi predominante até a reformulação curricular de 1999, quando houve a ruptura com a concepção educação física e o perfil académico-profissional que legitimou o currículo do CEDF/UEPA desde a sua criação em 1970. A superação da perspectiva tradicional e conservadora, para uma concepção de educação física humanista e perfil académico-profissional polivalente, crítico, reflexivo, com capacidade de decisão e interatividade, se deu pelo “[...] incremento nas disciplinas dos eixos de formação pedagógica, científica e humanística e uma diminuição nas disciplinas dos eixos de formação biológica e técnico-desportiva” (TREPTOW, 2008, p.94).

Em virtude disso, o currículo reformulado em 1999 deu um salto qualitativo, se comparado aos currículos anteriores, inclusive elaborando um documento norteador denominado “Projeto Político-Pedagógico do CEDF/UEPA”, que problematizava a formação de professores de educação física no âmbito nacional e local, fazendo

⁴⁴ O Curso de Técnica Desportiva seguia as normas do Curso Superior de Educação Física para a formação de especialista em desporto. A Escola tinha que organizar uma lista de desportos, para que o aluno escolhesse dois para sua especialização. Dessa forma, os alunos da Escola Superior de Educação Física poderiam sair com o diploma de licenciado em educação física e/ou técnico desportivo.

críticas aos modelos adotados anteriormente e apresentando uma posição a favor da formação pela licenciatura em educação física:

O PPP (1999, p.18) “conferiu habilitação em licenciatura voltada para a Educação Básica” e ficou definido como curso de Licenciatura em Educação Física, tendo como principal eixo a formação em Educação Física Escolar e uma formação simultânea, em que o aluno de acordo com seus interesses, aprofundava seus conhecimentos, nas áreas do treinamento das atividades físicas e do lazer. Assim, o desenho curricular do curso tinha, nas disciplinas obrigatórias, a formação em Licenciatura em Educação Física Escolar e, nas disciplinas eletivas, que correspondem a todas as disciplinas esportivas e algumas da área de Biologia, o aprofundamento, que atenderia à necessidade da atuação no ensino informal (TREPTOW, 2008, p.81).

Podemos evidenciar, nessa citação, que o PPP/1999 delimitou o perfil acadêmico-profissional do egresso do CEDF/UEPA baseando-se na intervenção profissional na educação básica e com isso secundarizou os conhecimentos referentes aos campos de trabalho não escolar, visto que a sua integração se deu pelas disciplinas optativas, que ficavam a critério de cada aluno escolher e aprofundar.

Apesar de apresentar significativos avanços em relação aos currículos anteriores, o PPP reformulado em 1999 e destituído em 2007 recebeu severas críticas da comunidade acadêmica do curso, visto que foram identificados sérios problemas teóricos, metodológicos e epistemológicos: excessivo número de disciplinas, de caráter esportivista, biologicista e higienista; ausência de nexo entre as disciplinas dispostas nos blocos semestrais; pouca relação entre teoria e prática; confusão na relação entre a concepção de formação adotada, o perfil acadêmico-profissional e o objeto de estudo da educação física do curso; desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão; formação voltada para manutenção do *status quo* da sociedade capitalista; ausência de um projeto histórico claro (FREITAS; MONTE e SOARES, 2006).

A partir das determinações emanadas pelas críticas ao PPP/CEDF/UEPA reformulado em 1999 (a produção do conhecimento sobre o CEDF/UEPA e exigências colocadas pelas avaliações externas), bem como as orientações oficiais para a formação de professores em geral, e em específico da educação física, a comunidade acadêmica do curso iniciou o processo de reformulação curricular que culminou com o atual PPP/CEDF/2007, que entrou em vigor em 2008.

3.2. Projeto Político-Pedagógico do CEDF/UEPA: proposições acerca dos indicadores de parâmetros-teórico metodológicos

Segundo Veiga (1995), o PPP é o organizador da intencionalidade educativa em sua totalidade, seu corpo teórico-metodológico deve estar pautado em uma reflexão sobre a concepção de educação e sua relação com a sociedade, sinalizando uma direção e indicando um sentido claro sobre o homem a ser formado, que, por sua vez, carrega consigo os conflitos e as contradições da sociedade na qual se situa. Trata-se de compreender o PPP como um documento norteador das ações educativas que pode estar direcionado para contribuir com a manutenção do *status quo* do sistema capitalista vigente ou para o confronto e a resistência ao projeto dominante.

De acordo com Marinho e Távora (2011, p.119), o PPP é o documento norteador das ações coletivas de uma instituição educativa em que se apresentam os elementos diagnósticos, metas, princípios, finalidades, estratégias que contribuem com a instituição educativa no cumprimento de sua especificidade, e, sendo construído coletivamente, pode “[...] vislumbrar mudanças de posições, valores, ideias, atitudes e convicções, no sentido de garantir a superação do comodismo, do imobilismo, das crenças, das resistências, provocados por interesses históricos mais amplos”.

Para Taffarel e Santos Júnior (2010, p.27), o estatuto epistemológico que garante a relação entre a formação profissional e o processo de trabalho em sua totalidade é materializado no interior de um curso nas “[...] ações de professores e alunos para construir, produzir e apropriar-se do conhecimento – configurando isso como parâmetros teórico-metodológicos que orientam o processo de trabalho pedagógico”.

Com isso, é possível assinalar que, para além de um documento que reúne os parâmetros teórico-metodológicos sintonizados com uma determinada concepção de homem, mundo e sociedade, o PPP é algo concreto, que orienta e direciona as ações pedagógicas e administrativas da comunidade acadêmica. No caso do PPP/CEDF/UEPA, trata-se de um documento institucional, aprovado em todas as instâncias universitárias e também no Conselho Estadual de Educação (CEE), sendo o documento chave para se compreender os parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação em educação física da UEPA.

O PPP de uma instituição educativa pode representar uma perspectiva “regulatória ou emancipatória” (VEIGA, 2003). Enquanto a primeira persegue a perpetuação do instituído, do hegemônico, é descontextualizado, reproduz as relações de dominação da sociedade vigente, a segunda enseja a luta em prol da ruptura e da superação das relações de poder hierárquico, apresenta uma concepção de educação alinhada à emancipação da classe trabalhadora, não pode “[...] ser confundida com evolução, reforma, invenção ou mudança” (VEIGA, 2003, p.273).

A concepção de formação humana, sociedade e mundo de um PPP está sustentada por parâmetros teórico-metodológicos assumidos e defendidos frente à luta de classes da sociedade capitalista. “Cabe a nós, educadores e pesquisadores, o papel fundamental no sentido de clarear e desvelar as concepções que respaldam as lógicas de inovação e do projeto político-pedagógico” (VEIGA, 2003, p.279-280).

Trata-se de identificar, no caso da presente pesquisa, os seguintes aspectos: Quais pontos estratégicos do PPP/CEDF/UEPA permitem enfrentar as contradições que estão postas para a formação de professores de educação física? Qual projeto histórico fundamenta a proposta política-pedagógica do CEDF/UEPA? Quais parâmetros teórico-metodológicos sustentam a formação de professores de educação física?

A promulgação da Resolução CNE/CP nº 01/2002 e da Resolução CNE/CP nº 02/2002 como dispositivos legais da formação de professores em geral, e em particular as DCNEF, exige adequações dos currículos à sua política de formação, portanto, a primeira década do século XXI foi propulsora de intensos debates no interior das IES com objetivo de reformularem seus currículos.

O investimento na construção do atual PPP/CEDF/UEPA iniciou em 2002, porém foi somente em 2005 que houve efetiva organização da comunidade acadêmica para discutir a reformulação curricular, tendo em vista atender as formalidades advindas dos ordenamentos legais, bem como a legítima reivindicação do coletivo acadêmico que buscava a melhoria das condições na oferta de ensino e também a ampliação da relevância social do curso.

Somente depois de intenso e conflituoso debate efetivado pela comunidade acadêmica o PPP/CEDF/UEPA foi concluído e aprovado em 2007, tendo seu início efetivo em 2008.

Este documento foi construído mediante um processo que abarcou seis fases, que de forma encadeada, promoveu o contínuo pensar sobre os princípios educativos, filosóficos e políticos que regem a atividade educativa no campo da formação de professores de educação física, sendo dispostos na seguinte ordem: a) avaliação das contradições evidenciadas nas condições de oferta e ensino; b) levantamento de possibilidades superadoras; c) aprovação das proposições em instâncias deliberativas; d) viabilização e implementação das proposições aprovadas; e) avaliação permanente das ações desenvolvidas; e f) publicação dos resultados alcançados (CEDF/UEPA, 2007).

Desse modo, a construção dos parâmetros teórico-metodológicos orientadores da formação de professores de educação física se deu a partir de três indicadores: 1) o documento de avaliação do CEDF/UEPA; 2) os documentos legais que orientam a formação de professores em educação física; e 3) o balanço da produção do conhecimento sobre o tema (CEDF/UEPA, 2007).

O CEDF/UEPA tem denominação de “Graduação Plena em Educação Física – Licenciatura”, com sede em 05 (cinco) Municípios do Estado do Pará, e oferta um total de 310 vagas anuais, sendo: Altamira: 40 vagas; Belém: 150 vagas; Conceição do Araguaia: 40 vagas; Santarém: 40 vagas; Tucuruí: 40 vagas, com ingresso dos alunos pelo processo seletivo da UEPA.

A carga horária total do curso é de 3083 horas e está dividida em: a) Disciplinas acadêmico-científicas: 2.008h; b) Prática como componente curricular: 475h; c) Estágio Curricular Supervisionado: 400h; c) Atividades complementares: 200h. A carga horária total deve ser integralizada em no mínimo de oito semestres e no máximo de 14 semestres.

O Curso é proposto a partir de uma caracterização da conjuntura internacional, nacional e paraense no que diz respeito ao projeto de formação humana instituído pelo modo de produção capitalista, que traz consequências nefastas à classe trabalhadora, para assim propor possibilidades superadoras para a formação de professores de educação física.

O documento trata da Amazônia Paraense e seus desafios, evidenciando que a gana do Imperialismo hegemônico traz implicações danosas para os diferentes grupos sociais que residem nesta região, os quais se encontram marginalizados dos direitos de acesso e apropriação dos bens materiais e imateriais, entre eles, as Práticas Corporais, Esportivas e do Lazer. Portanto, entendendo que a formação

profissional constitui uma das maiores problemáticas significativas do campo educacional, o PPP/CEDF/UEPA indica que é necessária uma formação humana em outras bases, superando o paradigma da produtividade e da lucratividade rumo à “educação para além do capital”.

Buscando elementos que articulam o contexto social mais amplo e os específicos da realidade paraense e como a Universidade pública integra a realidade complexa e contraditória, o documento apresenta alguns questionamentos centrais:

[...] como a Universidade pode contribuir para responder as problemáticas centrais da realidade concreta? Como podemos construir condições para que as possibilidades de uma “educação para além do capital” transformem-se em realidade? Como formar professores de Educação Física que possam intervir de maneira crítica, reflexiva e transformadora perante o acirramento da crise do modo de produção capitalista? (CEDF/UEPA, 2007, p.21).

Com base no exposto, responde positivamente a tais questionamentos, acreditando que a Universidade tem autonomia para travar a luta contra o projeto social dominante. Para tanto, o PPP/CEDF/UEPA define com clareza o tipo de profissional que deseja formar, possibilitando as armas de combate teórico e prático para intervenção dos futuros professores.

Em seguida, trava o debate sobre como a formação de professores de educação física integra o projeto educativo do capital, ao qual a formação em educação física do CEDF/UEPA precisa se contrapor, resistir e enfrentar. Diante disso, há um posicionamento claro a favor de uma educação física que visa à emancipação humana e defende que, para termos uma educação radicalmente diferente, é preciso romper com a lógica do capital.

Dessa forma, tal leitura da realidade levou a comissão de sistematização do PPP/CEDF/UEPA, respaldada pelo princípio da Autonomia Universitária garantida pelo artigo nº 207 da Constituição Federal de 1988, a fazer a opção pela **concepção de licenciatura de educação física de caráter ampliado**, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, cuja intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos espaços formativos 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, que compreende os jogos, as ginástica, os

esportes, as dança, as lutas e outras manifestações da cultura corporal (CEDF/UEPA, 2007).

Ao assumir a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, o documento faz severas críticas à fragmentação da formação em educação física instituída pelas DCNEF, em licenciatura e bacharelado, sob a argumentação de que esta vem corroborar com os interesses do capital, viabilizando um exército de reserva, para o apologizado mercado do *fitness*, validando, assim, a desqualificação na matriz da formação inicial em educação física.

O PPP/CEDF/UEPA garante ao egresso um perfil acadêmico-profissional ampliado a partir da constituição de competências globais, tendo em vista a compreensão do processo de trabalho pedagógico da educação física nos espaços formativos em sua totalidade.

Baseando-se nos estudos de Taffarel e Santos Júnior (2005), o PPP/CEDF/UEPA justifica a opção pela licenciatura em educação física de caráter ampliado a partir do entendimento de que a docência, entendida como trabalho pedagógico, é a identidade profissional do professor de educação física e da formação acadêmica (CEDF/UEPA, 2007).

Podemos perceber a coerência interna no perfil acadêmico-profissional almejado, que pretende uma consistente base teórica a partir da constituição de competências globais e a estrutura curricular do CEDF/CEDF, quando identificamos que a integração dos eixos da formação ampliada, específica e de aprofundamento se fundamenta nos seguintes elementos: a) nos conhecimentos específicos da cultura corporal; b) no subsídio das ciências Biológicas/Saúde, das Ciências Humanas/Sociais, da Filosofia e das Artes; c) na práxis pedagógica, isto é, o trabalho pedagógico ; e d) na atitude científica.

A materialização curricular do CED/UEPA prioriza integrar a produção do conhecimento científico com o trabalho pedagógico do professor de educação física, determinado pelo par dialético teoria e prática, tendo em vista a apropriação da base teórico-metodológica que possibilita aos egressos responderem 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” (CEDF/UEPA, 2007, p.38).

Compreendendo a realidade social a partir dos princípios do materialismo histórico dialético, o PPP/CEDF/UEPA defende a imperiosa necessidade de assumir

o trabalho socialmente útil como princípio educativo, conforme podemos visualizar na citação a seguir:

Consideramos o trabalho como uma categoria central para compreender os fenômenos da sociedade e as especificidades da organização do trabalho pedagógico do professor. O trabalho é uma condição fundamental da existência humana, pois foi a partir do trabalho que o homem iniciou seu processo de humanização. Essa compreensão é a base para entendermos uma pedagogia voltada para a realidade, para a vida útil do homem, resgatando o trabalho como princípio educativo na universidade (CEDF/UEPA, 2007, p.48).

O documento expressa a necessidade de romper com a formação unilateral cindida pelo modo de produção capitalista, em que o trabalho intelectual fica a cargo da classe dominante e o trabalho manual fica se destinada à classe trabalhadora, exigindo formações diferentes. Diante desse contexto, o PPP/CEDF/UEPA defende

[...] a importância do debate sobre o mundo do trabalho, para realizar a discussão sobre a exploração do trabalho humano. De maneira que os graduandos possam obter ferramentas necessárias para a superação da lógica do mercado de trabalho, que avança para a desumanização do homem, por intermédio de relações de submissão entre trabalhadores e patrões (CEDF/UEPA, 2007, p.42).

Com base no exposto, o documento defende que o futuro professor deve entender, explicar e agir como agente de transformação das contradições do mundo do trabalho, perspectivando a superação da sociedade capitalista, ademais compreende que “[...] somente dessa forma, esse professor poderá garantir seus direitos de sobrevivência, de maneira crítica e consciente” (CEDF/UEPA, 2007, p.42).

O PPP/CEDF/UEPA defende o trato com o conhecimento a partir teoria educacional e pedagógica “histórica-crítica” elaborada por Dermeval Saviani, bem como a proposição pedagógica “crítico-superadora” materializada pelo Coletivo de Autores (2009). Ambas tomam como referência o método dialético e a história como matriz científica.

Defendendo os referenciais supracitados como a base para a unidade teórico-metodológica e como orientação para a organização do trabalho pedagógico, o PPP/CEDF/UEPA compreende a real necessidade de

[...] apreensão dos nexos existentes entre a prática pedagógica do professor e o projeto histórico subjacente, representado pelo movimento real dessa prática, constituindo-se como uma ferramenta orientadora daqueles comprometidos com a transformação das práticas conservadoras [...] defendemos uma nova concepção para o trato com o conhecimento [...] que investe na ampliação do pensamento de forma espiralada, percorrendo a constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção na realidade complexa e contraditória [...] evidencia os momentos de uma prática pedagógica, a saber: a prática social, problematização, instrumentalização, catarse e o retorno à prática social (CEDF/UEPA, 2007, p.52).

Esta perspectiva de trato com conhecimentos e orientação para organização do trabalho pedagógico visa à ampliação da reflexão crítica frente à realidade complexa e contraditória, buscando a sua superação.

Dessa forma, o PPP/CEDF/UEPA compreende que a formação inicial deve garantir aos graduandos uma sólida formação teórico-prática, de base interdisciplinar, com a finalidade de que, ao final do curso, os egressos possam aprender as regularidades e o processo de trabalho pedagógico na educação física em suas múltiplas inter-relações com o mundo do trabalho para, a partir daí, consolidar em uma formação continuada o domínio da especificidade dos diversos campos de atuação da área (CEDF/UEPA, 2007).

Em sintonia com os parâmetros teórico-metodológicos adotados, este curso prioriza que a base da formação em educação física

[...] deve apontar como possibilidade superadora, uma formação politécnica/omnilateral, 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 e a criticidade dentro de uma direção política, capaz de formar sujeitos com disponibilidade para a construção de uma nova sociedade (CEDF/UEPA, 2007, p.37-38).

A educação física é identificada como uma prática social e pedagógica, um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar, cuja finalidade é possibilitar a todos os seres humanos o acesso às produções da cultura corporal que foram acumuladas historicamente, que é um direito inalienável de todos os povos (CEDF/UEPA, 2007).

Em síntese, o documento compreende a educação física dentro de um sistema social, cultural, político e econômico, que se desenvolve mediante a correlação de forças antagônicas. Assim, toma como estratégia para enfrentar as

contradições que estão postas no interior da formação de professores de educação física a concepção de formação humana omnilateral, da concepção de espaços formativos para além do campo escolar, da docência entendido, como trabalho pedagógico no campo da cultura corporal, bem como defende a apropriação pelos estudantes de competências globais a partir de uma consistente base teórica, visando um projeto histórico para além do capital.

3.3. O que dizem os egressos do CEDF/UEPA sobre o trabalho pedagógico nos espaços formativos

O primeiro eixo da entrevista semiestruturada versou sobre a apresentação dos egressos do CEDF/UEPA que foram sujeitos da pesquisa com o propósito de saber o ano de conclusão do curso, o sistema de atuação profissional e o campo de trabalho. Os nomes foram substituídos por códigos para preservar o anonimato dos sujeitos, conforme estava previsto no TCLE. O quadro a seguir apresenta os dados referentes à apresentação dos entrevistados.

Código	Ano de conclusão do CEDF/UEPA	Sistema de atuação profissional	Campo de trabalho
EG 1 – UEPA	2013	Educacional	Escola Pública
EG 2 – UEPA	2013	Saúde	Centro de Saúde
EG 3 – UEPA	2013	Treinamento Desportivo	Clube de Futebol
EG 4 – UEPA	2013	Lazer	Serviço Social do Comércio
EG 5 – UEPA	2013	<i>Fitness</i>	Academia de Ginástica
EG 6 – UEPA	2011	Projeto social	Ginásio Poliesportivo Municipal

Quadro 01. Perfil dos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Estes dados iniciais informam que todos os sujeitos da pesquisa foram formados sob a vigência do PPP/CEDF/UEPA, inaugurado em 2008, e estão inseridos nos critérios de inclusão explicitados na estratégia teórico-metodológica na introdução deste trabalho.

O EG 1 – UEPA atua em uma escola da Rede Municipal de Ensino num Município do interior do Estado do Pará; O EG 2 – UEPA compõe a equipe multiprofissional no atendimento de Atenção Básica à Saúde oferecido pelo Centro de Saúde Escola que é uma Unidade de Saúde vinculada ao Centro de Ciências

Biológicas e Saúde da Universidade do Estado do Pará, localizado na capital do Estado do Pará; O EG 3 – UEPA compõe a comissão técnica e de preparação física da categoria de base de um Clube de Futebol Profissional num Município do interior do Estado do Pará; O EG 4 – UEPA atua no Serviço Nacional do Comércio com um projeto de Lazer num Município do interior do Estado do Pará; O EG 5 – UEPA atua na Academia de Ginástica que oferece diversos serviços de condicionamento físico num Município do interior do Estado do Pará; O EG 6 – UEPA atua no projeto social com caráter de treinamento Desportivo – handebol, vinculado à Secretaria de Cultura, Juventude, Esporte, Lazer e Turismo no Município do interior do Estado do Pará.

Sobre o trabalho pedagógico nos espaços formativos, os entrevistados foram indagados acerca dos seguintes aspectos: a) com o que você trabalha?; b) que conteúdos utiliza neste trabalho?; c) em que espaços?; d) em que tempos pedagógicos?; e) que materiais e métodos você usa?; e f) com que finalidade?

Salientamos que, a partir dessas indagações, nos preocupamos em captar as regularidades, ou seja, os elementos que constituem o processo de trabalho pedagógico do professor de educação física nos espaços formativos em sua totalidade.

3.3.1. Os espaços formativos

Os egressos enfatizaram que no interior dos campos de trabalho utilizam espaços formativos diversificados e até externos ao local de trabalho para desenvolver o trabalho pedagógico, tendo em vista que os conteúdos da cultura corporal e as atividades pedagógicas desenvolvidas exigem espaços apropriados. Essa situação fica formalmente evidenciada nos relatos dos egressos entrevistados, como podemos visualizar no quadro a seguir:

Sistema de atuação profissional	Espaços formativos onde o trabalho pedagógico se desenvolve
EG 1 – UEPA/Educacional	Escola – na sala da aula e a quadra esportiva.
EG 2 – UEPA/Saúde	Centro de Saúde – a quadra [...] as praças, os bosques, os parques, os passeios públicos, as quadras dos bairros.
EG 3 – UEPA/Treinamento Desportivo	Clube esportivo – campo de futebol, [...] a academia de musculação, [...] além do próprio vestiário.
EG 4 – UEPA/ Lazer	SESC – a quadra poliesportiva [...] a sala de aula [...] os balneários do Município, a praia da Atalaia, os parques públicos.

EG 5 – UEPA /Fitness	Academia – a sala de ginástica [...] e a sala de musculação.
EG 6 – UEPA / Projeto Social	Ginásio Esportivo – o ginásio poliesportivo e um miniauditório que fica dentro do ginásio.

Quadro 02. Síntese da descrição dos Espaços formativos.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Temos a compreensão de que estes espaços correspondem à situação de um espaço formativo porque são onde se desenvolvem o trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento da cultura corporal, ou seja, onde acontece o processo de formação humana. O EG 1 – UEPA, que atua na escola pública, e o EG 4 – UEPA, que atua no SESC com o projeto de Lazer, relatam sucintamente as atividades pedagógicas que desenvolvem dentro dos espaços formativos:

Os espaços são limitados, utilizamos basicamente, a sala da aula e a quadra esportiva, no primeiro a gente utiliza bastantes atividades explicativas, debates, discussões sobre os conteúdos, dinâmicas interativas e na quadra a gente trata as práticas corporais e esportivas que também são tratadas teoricamente. Essa carência de espaços limita o ensino dos conteúdos da educação física, porque nem sempre é possível fazer adaptação (EG 1 – UEPA).

Os espaços que a gente utiliza são bem variados, eu utilizo a quadra poliesportiva para desenvolver as atividades recreativas, a sala de aula onde eu apresento vídeos sobre os conteúdos e apresento os conteúdos por meio de *slides*, onde a gente faz atividade de produção de cartazes e elaboração de textos sobre os conteúdos, utilizamos os balneários do Município, a praia da Atalaia, os parques públicos, que a gente faz aula passeio, aulas de hidroginástica (EG 4 – UEPA).

A partir desses relatos, podemos inferir que os espaços formativos de atuação do professor de educação física não estão restritos apenas ao sistema educacional ou ao campo de trabalho escolar, mas se estendem a todos os espaços de atuação profissional, visto que são espaços onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem.

Com essa compreensão, não estamos afirmando que os espaços de atuação profissional sejam iguais. Pelo contrário, entendemos que cada espaço tem sua particularidade, porém podemos perceber que o que legitima o trabalho do professor de educação física dentro dos espaços formativos é a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente referentes à cultura corporal, como elemento fundamental para formação humana dos sujeitos.

A escola, o clube, a academia, a sala de aula, o campo de futebol, a sala de ginástica, a quadra não se resumem a uma estrutura material, mas são espaços onde o professor exerce a docência, isto é, são espaços em que se desenvolve a formação de seres humanos, por meio do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, os campos de trabalho precisam ter a infraestrutura adequada e necessária para que o professor de educação física possa realizar o trabalho pedagógico qualificadamente, visto que a ausência desses espaços e/ou sua precarização comprometem o processo de trabalho pedagógico em sua totalidade.

O EG 1 – UEPA relata que, na escola pública em que atua, o desenvolvimento do seu trabalho se limita a dois espaços formativos, a sala de aula e a quadra esportiva, o que compromete, centralmente, o ensino dos diversos conteúdos da cultura corporal, visto que nem sempre é possível configurar os espaços formativos para que as atividades pedagógicas sejam realizadas com qualidade.

Isso significa que a ausência de espaços formativos adequados impossibilita o ensino de determinados conteúdos da cultura corporal, isto é, sem condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, negam-se conteúdos no interior dos campos de trabalho e se compromete o processo de formação humana integral dos indivíduos.

3.3.2. Sujeitos do processo educativo

O processo de trabalho pedagógico nos espaços formativos acontece mediante a relação entre seres humanos, no caso do trabalho docente, na relação professor e indivíduos que frequentam determinado espaço formativo, que são os sujeitos do processo educativo, tendo em vista estes indivíduos acessarem os conteúdos da cultura corporal e seus meios de produção.

O quadro a seguir mostra que, independente do espaço de atuação profissional, o processo de trabalho na educação física é um processo de relações entre seres humanos:

Campos de trabalho do professor	Indivíduos que frequentam os espaços formativos
EG 1 – UEPA/Educacional	crianças, adolescente, adultos e idosos.
EG 2 – UEPA/Saúde	crianças, jovens, adultos e idosos [...] pacientes.
EG 3 – UEPA/Treinamento Desportivo	com atletas.

EG 4 – UEPA/ Lazer	pessoas idosas.
EG 5 – UEPA / <i>Fitness</i>	homens e mulheres.
EG 6 – UEPA / Projeto Social	crianças e jovens.

Quadro 03. Sujeitos do processo educativo.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Apesar de aparentemente óbvia essa constatação, ela parece ser desconsiderada pelos grupos/organizações que defendem a divisão da formação em educação física, em licenciatura e bacharelado, quando colocam a necessidade de uma formação eminentemente técnica e operacional para os bacharéis, como se os campos de trabalho não escolar fossem frequentados por máquinas inteligentes e não por seres humanos que precisam apreender determinado conhecimento a partir do processo de ensino e aprendizagem.

A principal tese em defesa da fragmentação da formação em educação física do CONFEF é de que as intervenções profissionais em campos de trabalho escolar e não escolar não se confundem, como visualizado nas análises do presidente do referido conselho:

De modo geral, são duas as opções de saída para todo o ensino superior: a licenciatura e o bacharelado. **Cada uma delas com perfil de formação e intervenção profissional próprios.** As licenciaturas visam preparar o profissional para atuar como docente na educação básica, já os bacharelados excluem de sua formação a possibilidade de atuar na educação básica. [...] Para que o candidato a Profissional de Educação Física faça sua escolha de acordo com seus interesses e perspectivas, **alertamos que tais modalidades de formação são específicas, com aprendizagens, áreas de conhecimento e habilidades diferentes, ensejando, portanto, intervenções profissionais diversas, que não se confundem** (STEINHILBER, 2006, p.19, grifos nossos).

Consequentemente constata-se: 1 – Ambos os cursos são em nível superior de graduação plena. 2 – Ambos oferecem conhecimento e habilidades distintas 3 – **Ambos ensejam intervenções profissionais distintas e específicas, por conseguinte habilitações diferenciadas e impeditivas uma em relação à outra: 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. **Em resumo, são duas formações distintas com intervenções profissionais separadas.** Para o LICENCIADO é exclusividade atuar especificamente no componente curricular Educação Física na educação básica, e ao BACHARELADO é impossibilitada a atuação docente na educação básica. Dessa forma, se conclui que aqueles alunos que desejarem atuar como Professores de Educação Física Curricular na Educação Básica devem procurar frequentar o curso de

LICENCIATURA, e aqueles outros que desejarem atuar em demais nichos do mercado de trabalho específico da Educação Física, devem procurar cursos superiores de GRADUAÇÃO (bacharelado conforme já esclarecido), estando claro que um formado em curso de licenciatura não poderá atuar na área do formado em curso de “bacharelado” e vice-versa (STEINHILBER, 2006, p.19, grifos nossos).

O presidente do CONFEF é categórico em defender a fragmentação da formação em educação física pela diferenciação das atribuições/competências profissionais dos licenciados (campo escolar) e dos bacharéis (campo não escolar), ao ponto de afirmar que o processo de trabalho desenvolvido nestes campos de trabalho não se confunde. No entanto, a análise aos documentos oficiais do Conselho nos mostra a substantiva dificuldade de caracterizar a diferença das atribuições profissionais referentes aos campos de trabalho escolar e não escolar.

A Lei nº 9.696/98, que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria o CONFEF/CREF, não apresenta distinção no que diz respeito às atribuições da intervenção dos profissionais de educação física na sociedade, pelo contrário a define em único parágrafo:

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 desporto.

Em outro documento oficial do CONFEF, a Resolução nº 046/2002, na qual pretende identificar, caracterizar e delimitar as diferentes áreas de intervenção no campo da educação física e respectivas competências, apresenta-se as áreas de intervenção profissional: a) Docência; b) Treinamento Desportivo; c) Avaliação Física; d) Recreação em Atividades Físicas; e) Orientação em atividade física; f) Gestão em educação física e Desportiva. No entanto, na definição das competências profissionais de cada uma das áreas citadas, novamente reaparece a dificuldade em diferenciar as atribuições do processo de trabalho do professor de educação física nestas áreas, visto que praticamente se repetem, na caracterização das áreas de intervenção, as mesmas competências definidas no parágrafo nº 3 da Lei nº 9.696/98, apenas acrescentando ou mudando palavras com sentidos similares, pretendendo confundir no “jogo de palavras”.

A novidade que a Resolução nº 046/2002 apresenta está em situar o exercício da docência como área de intervenção profissional específica dos professores de educação física que atuam na educação básica, porém as competências profissionais são quase idênticas às demais áreas de intervenção.

Nesse sentido, cabe perguntar ao CONFEF/CREF: Porque não buscar evidências empíricas para caracterizar e diferenciar o processo de trabalho na área escolar e não escolar? O parágrafo nº3 da Lei nº 9.696/98 não informa concretamente que o que compete ao professor de educação física é o exercício da docência e, portanto, há uma incoerência em situar docência na Resolução nº 046/2002 apenas no âmbito da educação básica, tendo em vista que as competências profissionais são praticamente idênticas em todas as áreas de intervenção profissional? A dificuldade do CONFEF/CREF em apresentar as diferenças e a distinção em relação às competências profissionais das áreas de intervenção profissional não indica que a educação física é uma só?

O posicionamento político do CONFEF/CREF é ensejado por falsas interpretações das DCNEF, pois, apesar de este ordenamento legal instituir duas possibilidades de formação profissional, ele não trata da delimitação da intervenção profissional de acordo dos campos de trabalho escolar e não escolar, da mesma forma que não define quais são os campos de trabalho que devem ser referência para os currículos dos cursos de graduação em educação física, seja ele de bacharelado, seja de licenciatura.

É importante enfatizar que as constatações do CONFEF/CREF de que o processo de trabalho na educação física nos campos de trabalho escolar e não escolar não se confunde não é subsidiado nos seus documentos por evidências empíricas, mas apenas por afirmações falaciosas e ideologicamente determinadas pela estrutura normativa do mercado de trabalho em expansão, no qual se exige contraditoriamente uma formação cada vez mais especializada, flexível e abstrata.

Entendemos que o fato de o CONFEF/CREF não apresentar uma explicação científica para a tese de que o processo de trabalho do professor de educação física em campos de trabalho escolar e não escolar não se confunde é porque isso colocaria em evidência a não necessidade de criar modelos de formação diferenciados, isto é, de fragmentar a formação em educação física.

Cabe evidenciar que a tese fundamental do CONFEF/CREF, no que diz respeito ao objetivo do processo de trabalho do professor de educação física, seja

no campo escolar, seja no não escolar, é que a “BOA ORIENTAÇÃO FAZ A DIFERENÇA”, orientação realizada pelo “profissional” de educação física para que os indivíduos tenham um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Ora, explicar com evidências empíricas como se dá esse processo em sua totalidade implicaria em constatar que essa ação acontece mediante um processo de relação entre seres humanos, professor e sujeitos que frequentam os espaços formativos, com o trato de determinados conhecimentos, em determinado tempo e espaço, com determinados materiais, desenvolvendo atividades pedagógicas intencionalmente direcionadas, pretendo atingir determinadas finalidades, o que é a essência do processo de ensino e aprendizagem, do exercício da docência, como trabalho pedagógico. Chegar-se-ia à conclusão de que o processo de trabalho apresenta regularidades fundamentais, que estariam eminentemente associadas aos parâmetros teórico-metodológicos defendidos pela licenciatura em educação física de caráter ampliado.

Sob o discurso da defesa intransigente dos “direitos sociais”, o CONFEF/CREF afirma que todos os indivíduos têm a “liberdade” para encontrar no mercado capitalista o pacote de atividades corporais que incidem para a adoção de estilo de vida saudável. No entanto, o único adendo que se faz é que é preciso regulamentar e estabelecer as fronteiras desse mercado para que haja efetiva fiscalização, tendo em vista todos os indivíduos terem “uma boa orientação” pelo “profissional” de educação física. Porém, não importam as condições objetivas e subjetivas que essa orientação aconteça, visto que o principal e único objetivo de toda a formação acadêmica é a aquisição de competências individuais que afirmam a necessidade de o profissional de educação física intervir na sociedade para conscientizar a população da importância de se ter um “estilo de vida saudável”.

O que o CONFEF/CREF esconde é que a materialização de um estilo de vida saudável e a possibilidade de os indivíduos realizarem atividade física diariamente não são apenas uma questão subjetiva, de conscientização ou não que estes elementos são importantes, mas estes dependem das condições objetivas de vida.

Nesse caso, não basta apenas orientar os indivíduos, é preciso ensiná-los, é necessário o processo de ensino e aprendizagem. São fundamentais as metodologias para que essa apropriação aconteça, para que os indivíduos elevem a sua capacidade teórica para que possam lutar pelo direito de acessarem os conteúdos da cultura corporal em espaços públicos, gratuitos e de qualidade, com a

direção de professores de educação física formados sob uma consistente base teórica.

A disputa pela defesa dos direitos sociais e humanos, do acesso à cultura corporal como conteúdo fundamental à formação integral dos seres humanos, se dá no interior da luta de classes e só será tencionada com professores de educação física qualificados para intervir na realidade concreta buscando a sua superação revolucionária.

3.3.3. O Tempo pedagógico

Outra regularidade identificada no trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos diz respeito ao tempo pedagógico para o desenvolvimento do processo de trabalho, que pode ser caracterizado a partir dos relatos dos entrevistados em três elementos fundamentais: a) o tempo pedagógico para o planejamento das aulas; b) o tempo pedagógico necessário para o processo de assimilação do conhecimento; e c) o tempo pedagógico da aula.

O tempo pedagógico para o planejamento das aulas e o tempo pedagógico necessário para o processo de assimilação do conhecimento podem ser evidenciados quando os entrevistados relatam:

temos um tempo na carga horária total destinada ao planejamento das aulas que chamamos de hora atividade e deve ser cumprido na própria escola [...] os conteúdos de ensino são distribuídos por bimestre que geralmente abarca 16 aulas (EG 1 – UEPA).

a equipe técnica se reúne e elabora o planejamento das atividades que serão desenvolvidas com os atletas com base no calendário de competições que vamos participar no ano ou no semestre (EG 3 – UEPA).

eu tenho um horário destinado ao planejamento das aulas e tenho um horário destinado para aulas em si [...] tenho que elaborar um projeto com a duração de um mês (EG 4 – UEPA).

a gente elabora o programa de movimentos corporais coreografados que serão desenvolvidos durante um mês [...] a gente elabora um programa de treinamento para cada aluno, que dura em média três meses, que é especificado numa ficha de treinamento (EG 5 – UEPA).

O planejamento das atividades desenvolvidas são periodizadas por semestre, que é o tempo necessário para desenvolver minimamente os conteúdos (EG 6 – UEPA).

Estes relatos nos mostram que, independente do espaço formativo, cabe ao professor organizar o trabalho pedagógico, que incluiu o planejamento das suas aulas, a seleção de conteúdos, conceitos, metodologias e atividades pedagógicas de modo que os conhecimentos sejam tratados seguindo uma organização e sistematização lógica, na perspectiva de efetivar o processo de assimilação dos conhecimentos ao longo de um determinado tempo e espaço pedagógico.

O desenvolvimento do processo de trabalho pedagógico, seja na escola, seja no clube, na academia de ginástica, se levado a sério, exige um rigoroso planejamento para alcançar as finalidades almejadas. O exercício da docência, como um trabalho complexo, exige que o professor busque pelas mediações os elementos que possam orientar as suas ações pedagógicas, o que significa se questionar sobre os seguintes elementos: O que ensinar? Quais conhecimentos são fundamentais para as finalidades almejadas? A quem está ensinando? Quem são nossos alunos (idade, nível de desenvolvimento e características socioculturais e individuais)? Em que circunstância está acontecendo o ensino? Quais condições objetivas materiais? Qual(is) espaço(s) tenho para trabalhar? Quanto tempo eu tenho para trabalhar? Quantas horas por semana? Qual material pedagógico?

Ao responder essas indagações possibilitarão ao professor os elementos fundamentais que darão o suporte para equacionar o método de ensino com precisão e intencionalidade na realidade concreta, ou seja, no trato com o conhecimento sistematizado.

Na entrevista, o EG 6 – UEPA e o EG 1 – UEPA relatam o que fazem durante o tempo pedagógico destinado ao planejamento das aulas:

momento onde eu preencho as cadernetas, elaboro os planos de aula, seleciono os conteúdos e pesquiso as atividades teórico-práticas (EG 1 – UEPA).

eu seleciono os conteúdos, pesquiso metodologias e atividades adequadas à realidade do trabalho (EG 6 – UEPA).

Um dos aspectos importantes que aparecem nos relatos dos egressos é o processo de pesquisa como um elemento fundamental para planejamento de ensino, que, por sua vez, serve de referência e orientação para o desenvolvimento sistemático do trabalho pedagógico.

A partir do exposto, inferimos que os instrumentos e métodos de pesquisa são fundamentais para o professor lidar com o conhecimento científico nos espaços formativos, para buscar as ferramentas teóricas e práticas que possibilitam tratar pedagogicamente os conhecimentos da cultura corporal.

Esses elementos indicam que os egressos entrevistados têm a compreensão de que a pesquisa e o planejamento de ensino são elementos indispensáveis para a organização do trabalho pedagógico nos espaços formativos.

O processo de planejamento se materializa no desenvolvimento das aulas, que apresentam um tempo pedagógico distribuído em forma de horários, períodos e organizado semanalmente, como podemos visualizar no quadro a seguir:

Campos de trabalho do professor	Delimitação do tempo pedagógico
EG 1 – UEPA/Educacional	duas aulas de quarenta e cinco minutos por semana para os anos finais do Ensino Fundamental e duas aulas de uma hora relógio por semana para a EJA.
EG 2 – UEPA/Saúde	as atividades são desenvolvidas em uma hora, em alguns dias da semana.
EG 3 – UEPA/Treinamento Desportivo	três horas por dia de segunda-feira a sexta-feira, no período da manhã e tarde.
EG 4 – UEPA/ Lazer	As aulas acontecem duas vezes por semana, na segunda-feira e quinta-feira, de 14h às 17hs, ou seja, são 3 horas para o desenvolvimento das aulas.
EG 5 – UEPA / <i>Fitness</i>	com a ginástica na modalidade de Jamp e ritmos as aulas acontecem três vezes por semana, segunda, quarta e sexta-feira, com uma hora de aula por grupo de alunos. Na musculação os treinamentos acontecem todos os dias da semana com uma hora de treinamento, de segunda a sábado, mas tem alunos que são atendidos apenas três dias na semana.
EG 6 – UEPA / Projeto Social	duas vezes por semana em dias alternados, uma hora para por dia, sendo dividido por idade e por gênero. De 09 a 14 anos (meninos e meninas) e de 15 a 17 (meninos e meninas). Os dias são segunda-feira e quarta-feira, no período da manhã e tarde.

Quadro 04. Síntese da descrição do tempo pedagógico.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Podemos visualizar que a delimitação do tempo pedagógico é uma exigência do trabalho docente independente do campo de atuação, o que exige um tempo de estudo, reflexão, planejamento e um tempo para a efetivação do trabalho pedagógico, do trato com os conhecimentos da cultura corporal, do desenvolvimento do processo formativo.

Portanto, a delimitação do tempo pedagógico nos espaços formativos vai ser determinante para a apropriação do conhecimento da cultura corporal necessário ao processo de formação humana, por meio da organização do trabalho pedagógico.

3.3.4. O trato com os conhecimentos da cultura corporal

Outra regularidade identificada no trabalho pedagógico nos espaços formativos é o trato com os conhecimentos da cultura corporal. No planejamento do professor, são definidos quais conhecimentos devem ser aprendidos, além da forma como estes serão tratados para que haja apropriação pelos alunos. Portanto, conteúdo e método correspondem ao trato com o conhecimento na organização do trabalho pedagógico.

Pode-se identificar que a cultura corporal é o objeto de estudo presente no processo de trabalho da educação física no interior dos espaços formativos a partir dos relatos dos egressos, conforme visualizado neste quadro:

Sistema de atuação profissional	Conteúdos de ensino
EG 1 – UEPA/Educacional	os jogos e brincadeiras, as lutas, os esportes, as danças, as ginásticas, as atividades físicas voltadas para a saúde, a educação alimentar, entre outros.
EG 2 – UEPA/Saúde	os conhecimentos da área da educação física que se enquadram em categorias maiores, como as práticas corporais, as atividades físicas, e as atividades de lazer ou práticas de lazer. As práticas corporais constituem os conteúdos historicamente trabalhados na educação física, são eles: jogos, ginástica, dança, lutas, que são adaptados para trabalhar com o público pretendido. No âmbito da atividade física, essas podem se encaixar nas práticas esportivas, nos jogos, com o objetivo de tratá-la para atender as finalidades do trabalho que é a atenção básica à saúde. E as atividades de lazer na verdade é bem mais ampla, podendo incorporar também as práticas corporais, as atividades físicas que citei, outras atividades de cunho artístico, contemplativo, socializante, integrativo.
EG 3 – UEPA/ Treinamento Desportivo	a modalidade esportiva que é o futebol, então a gente ensina os fundamentos técnicos e táticos desse esporte, as regras, os sistemas táticos, ofensivos e defensivos, as jogadas ensaiadas, a marcação, a finalização, entre outros. No âmbito da preparação física os conteúdos estão relacionados à fisiologia do exercício, a periodização do treinamento com o futebol.
EG 4 – UEPA/ Lazer	os conteúdos da educação física, que são os jogos, a ginástica, a dança, os esportes adaptados, a atividade física, todos voltados para proporcionar o lazer e a qualidade de vida aos idosos do projeto. Eu utilizo muitas atividades lúdicas de jogos com intuito de desenvolver coordenação motora, equilíbrio, cooperação, entre outros. Eu também trabalho com atividade física voltada para a conscientização da saúde integral dos idosos, faço aulas de hidroginástica, aulas de ginástica funcional, atividades de alongamento e relaxamento. Trabalho com danças da cultura paraense para desenvolver o ritmo corporal, para aumentar potencialidades do movimento corporal,

	conhecimento sobre o corpo, entre outros
EG 5 – UEPA /Fitness	a ginástica, a dança [...] os movimentos corporais, com determinado ritmo, com determinada intensidade, com base numa coreografia musical. [...] o movimento corporal, o exercício físico voltado para o treinamento de força.
EG 6 – UEPA / Projeto Social	o histórico da modalidade, as regras básicas do handebol, os fundamentos técnicos e táticos da modalidade, e sem dúvida a vivência dos gestos motores inerentes à modalidade handebol.

Quadro 05. Síntese da descrição dos conteúdos de ensino.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

A partir dos relatos evidenciados no quadro, podemos inferir que os professores entrevistados utilizam os conteúdos da cultura corporal para desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No entanto, percebemos que os conhecimentos da cultura corporal são selecionados a partir da função social dos sistemas de atuação profissional que se expressam nas finalidades almeçadas no que diz respeito à formação humana dos indivíduos que frequentam os espaços formativos.

Nesse sentido, podemos visualizar que alguns sistemas de atuação profissional utilizam um amplo acervo da cultura corporal, como pode ser evidenciado nos relatos dos egressos que atuam no sistema educacional, do lazer e da saúde, enquanto os egressos que atuam no sistema do treinamento desportivo, de *fitness* e do projeto social utilizam pouco desse acervo.

Não tivemos a intenção neste trabalho de perguntar aos egressos como eles denominam o objeto de estudo da educação física ou o que é para eles o objeto de estudo da educação física, porque isso suscitaria o debate acerca das formulações e sistematizações científicas⁴⁵ que tratam sobre o tema que é bastante amplo, visto que podemos encontrar na literatura da área uma infinidade de denominações para o objeto de estudo desta área do conhecimento, como, por exemplo, “motricidade humana ou ação motora”, “cultura de movimento”, “atividade física”, “cultura de movimento”, “cultura corporal”, que não são apenas denominações diferentes, que buscam explicações neutras para a mesma coisa. Pelo contrário, essas denominações determinam pressupostos, teorias educacionais, pedagógicas e bases epistemológicas que defendem projetos históricos distintos para o futuro da humanidade.

⁴⁵ Para aprofundar a discussão acerca das formulações científicas que tratam do objeto de estudo de educação física, sugerimos a leitura do estudo de Bastos (2014).

Interessa-nos, neste momento, a compreensão ontológica e histórica do objeto da educação física, enquanto produção e atividade humana, desenvolvida ao longo da história da humanidade, que assume sentidos e significados pelos seres humanos e nesse sentido constitui a cultura humana, a cultura corporal, que foi sendo acumulada, enriquecida e ampliada no interior da prática social pelo conjunto da humanidade, que deve ser tratada pedagogicamente nos espaços formativos, sendo indispensável à apropriação de conhecimento por todos os seres humanos, tendo em vista o processo de formação humana integral.

Essa explicação científica está subsidiada por um projeto histórico, conteúdo de classe bem definido, que é uma sociedade emancipada das relações capitalistas de produção da vida, que é interesse dos trabalhadores, bem como parte de uma matriz teórica materialista que entende o ser humano como criador das relações humanas e sociais e que, portanto, tais relações não são eternas, mas, sim, possíveis de serem transformadas pelas ações concretas dos seres humanos organizados coletivamente, mas que, para isso, precisam ter acesso aos conhecimentos científicos nas suas formas mais desenvolvidas.

Na apreensão das regularidades, o que fica claro é que os conteúdos tratados nos espaços formativos possuem o mesmo fundamento ontológico, são atividades corporais historicamente produzidas pelos seres humanos, que apresentam as suas formas mais desenvolvidas no jogo, no esporte, nas ginásticas, nas lutas, no exercício físico sistematizado, entre outros. Estes conhecimentos possuem um universo de métodos e modalidades construídos ao longo do tempo, e nesse sentido cabe ao professor selecionar e tratar este dado conhecimento, objetivando determinadas finalidades no que diz respeito à formação humana.

O que constatamos é que a ginástica, como conteúdo clássico da cultura corporal, que possui uma variedade de métodos e modalidades, é tratada pedagogicamente em quase todos os espaços formativos. A seleção desse dado conhecimento vai depender do que é importante ou não para as finalidades formativas do sistema educacional, do lazer, do treinamento desportivo, do *fitness*, da saúde e do projeto social.

Santos Júnior (2005) explica que a tese do CONFEF/CREF de que, como atuamos em locais diferentes, a formação precisa ser diferenciada e se a pretensão é trabalhar na escola, deve-se cursar licenciatura, mas se a aspiração é trabalhar

em espaço não escolar deve-se cursar o bacharelado, é completamente destituída de fundamentos científicos:

Vejam os exemplos da ginástica. Esta pode ser tratada de forma idealista, calcada na perspectiva tradicional de ensino, numa concepção de aprendizagem inatista ou ambientalista. Como seria esta Ginástica? Que diferença terá se for trabalhada na escola, no clube, na academia, no hotel? As respostas a estas questões levarão, inevitavelmente, a um conjunto de possíveis diferenças aparentes com profunda simetria na essência. Em qualquer destes ambientes ela será trabalhada sob a perspectiva instrumentalista, utilitarista. Ainda neste exemplo. Estaríamos impedidos de afirmar que é possível (eu diria, infelizmente corriqueiro) que se trabalhe a ginástica baseada apenas no senso comum? Nesta perspectiva existiriam diferenças de fundo/essência entre sua manifestação num lugar ou em outro? Apenas as aparências, novamente (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.129).

Na defesa de que a “boa orientação faz a diferença” para que os indivíduos tenham “um estilo de vida saudável”, para o CONFEF/CREF um professor licenciado em educação física está apto para planejar, organizar, sistematizar e orientar um programa de atividade física voltado para a saúde, com direito de avaliação antropométrica, ficha de movimentos corporais e posteriormente reavaliação antropométrica para os estudantes na escola. Porém este mesmo professor, para o CONFEF/CREF, não pode realizar os mesmos procedimentos com os indivíduos que frequentam os espaços formativos no interior do sistema de saúde, do *fitness*, de lazer, do projeto social, pois estará exercendo a profissão de educação física ilegalmente, visto que não possui o diploma de bacharel.

Da mesma forma, na compreensão desse conselho profissional, os professores licenciados em educação física estão aptos para tratar pedagogicamente os conteúdos da cultura corporal como ginástica, esporte, jogos e dança nos espaços formativos no interior do sistema educacional, porém estes mesmos professores estão impedidos de ensinar estes conteúdos nos espaços formativos no interior do sistema do lazer, do treinamento desportivo, do projeto social e da saúde.

Cabe indagar ao CONFEF/CREF: qual a diferença entre o esporte que é tratado na escola e o esporte tratado no projeto social senão apenas o método e a finalidade no que diz respeito à formação humana? São dois esportes diferentes? Como delimitar na formação em educação física o esporte do projeto social (bacharel) e o esporte da escola (licenciado) se o próprio CONFEF/CREF define,

praticamente, quase as mesmas atribuições profissionais a serem desenvolvidas nos campos de trabalho escolar e não escolar?

Constatamos que os professores de educação física estão tratando no interior dos espaços formativos os conteúdos da cultura corporal, que tem como singularidade o seu caráter não material (ideias, conceitos, valores, símbolos hábitos, habilidades, atitudes), em que a produção e o consumo acontecem simultaneamente, e conseqüentemente incidem na formação humana dos indivíduos que frequentam determinado espaço formativo.

O trato com conhecimentos da cultura corporal se materializa no processo de trabalho pedagógico a partir de metodologias específicas, ou seja, há que se definir e seguir caminhos sistematizados para que os alunos tenham acesso ao conhecimento da cultura corporal, sendo esta outra regularidade fundamental do processo de trabalho do professor de educação física nos espaços formativos, como podemos visualizar neste quadro:

Sistema de atuação profissional	Método de ensino
EG 1 – UEPA / Educacional	tento seguir a proposta metodológica da concepção pedagógica crítico superadora da educação física, que trata os conteúdos numa perspectiva ampliada e dialética, mostrando para os alunos as contradições da prática social com vistas à superação da realidade que estamos inseridos. [...] a gente começa a aula apresentando o conteúdo e objetivos da aula e problematizando os elementos relacionados ao conteúdo da aula a partir da prática social dos alunos, em seguida a gente faz instrumentalização que são as atividades práticas para a apropriação do conteúdo da aula, no final a gente faz uma roda de conversa para saber se o objetivo foi alcançado e se houve aprendizado, ou seja, uma avaliação do processo ensino-aprendizagem.
EG 2 – UEPA / Saúde	eu venho tentando abordar uma sistematização onde você consegue inicialmente fazer uma discussão sobre o objetivo da atividade e problematizando os dados da realidade dos sujeitos; em seguida a vivência das práticas corporais, esportivas e de lazer; posteriormente a avaliação de todo o processo, numa roda de conversa.
EG 6 – UEPA / Treinamento Desportivo	O método de treinamento é a periodização por ciclos visando os campeonatos oficiais e têm como base os princípios científicos do treinamento desportivo, que é a adaptação, a especificidade do treinamento, a individualidade biológica, da sobrecarga, entre outros. Geralmente o treinamento inicia com uma conversa sobre o que será realizado no dia; posteriormente a gente segue o planejamento periodizado que envolve a preparação física, as atividades para o desenvolvimento técnico e tático dos atletas e no final acontece o jogo propriamente dito.
EG 4 – UEPA / Lazer	O SESC tem diretrizes próprias para o desenvolvimento das atividades [...] primeiramente a gente uma roda inicial, que é o acolhimento, onde a gente faz uma dinâmica de interação, faz perguntas sobre a vida deles, sobre o trabalho deles, incentiva a interação e já faz a introdução do conteúdo, e indaga sobre o que eles conhecem sobre o assunto, se tiveram já oportunidade de vivenciar, se eles não tiveram procuramos saber o porquê, com isso a gente apresenta os objetivos da aula, qual importância e benefícios que estes conhecimentos podem trazer para a

	<p>vida deles. Em seguida a gente vai para as atividades práticas, vivenciar o conteúdo da aula e dialogando acerca da importância desses conteúdos, dessas atividades para a vida e qualidade de vida deles. No final da aula a gente faz uma roda de conversa para ver se o objetivo da aula foi atingido, quais as dificuldades vivenciadas, na verdade é uma avaliação geral da aula, geralmente a avaliação das aulas é oral, mas tem dias que gente faz a avaliação por escrito. No decorrer das aulas os alunos vão acumulando conhecimentos sobre os conteúdos que envolvem o tema do projeto que serão fundamentais para a atividade final de culminância do projeto, que pode ser um festival de dança, um festival de ginástica, a produção de cartazes e textos sobre o tema do projeto, entre outros.</p>
EG 5 – UEPA /Fitness	<p>todos os alunos que participam das aulas de ginástica e de musculação passam por uma avaliação física, que é o momento que a gente conhece os alunos, identifica quais os motivos que levaram eles a entrarem na academia; identificamos qual o estado físico do aluno, se ele tem algum problema de saúde, algum problema osteomuscular, entre outros. Depois disso, no trabalho com a musculação a gente elabora um programa de treinamento para cada aluno, que dura em média três meses, que é especificado numa ficha de treinamento. Os movimentos e exercícios descritos na ficha de treinamento são ensinados durante o tempo que os alunos estão realizando o treinamento por meio do diálogo e demonstrando a forma correta de realizar o movimento corporal. Nas aulas de ginástica o planejamento é realizado com base na avaliação do grupo de alunos e na avaliação física individual, a partir daí a gente elabora o programa de movimentos corporais coreografados que serão desenvolvidos durante um mês. A gente sempre inicia com movimentos corporais e coreografias mais fáceis e vai aumentando a dificuldade a partir da aprendizagem dos movimentos corporais e coreografias pelos alunos [...] Os movimentos corporais são apreendidos pela demonstração dos movimentos, ou seja, o professor demonstra e os alunos interpretam e repetem sistematicamente o movimento e também a gente fala como deve ser realizado o movimento corporal, em alguns casos a gente toca no aluno para ele entender o que ele precisa fazer.</p>
EG 6 – UEPA / Projeto Social	<p>eu explico aos alunos o trabalho que será desenvolvido e com que objetivo, como por exemplo, no fundamento passe é explicado e problematizado qual é o objetivo e porque eles devem aprender esse fundamento, qual a função dele no jogo e quais as possíveis formas dele ser executado; posteriormente é feito um breve aquecimento e inicia-se a vivência do fundamento. No decorrer da atividade, são feitas interferências e explicações necessárias. Na roda de conversa os alunos expõem suas dificuldades, com isso são feitas modificações necessárias para continuação da atividade; no final reunimos uma roda de conversa para verificar se houve aprendizado e se o objetivo da aula foi alcançado por meio da avaliação oral dos alunos; em seguida realizamos um alongamento. A culminância das atividades do projeto se dá com torneios internos realizados ao final de cada semestre.</p>

Quadro 06. Síntese da descrição do método de ensino.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Quando perguntamos aos egressos acerca do método utilizado nas aulas, inicialmente todos pediram para explicarmos exatamente o que de fato queríamos saber quando indagávamos sobre o método de ensino. Imediatamente, perguntamos de que forma são trabalhados/tratados os conteúdos de ensino para que estes sejam apropriados pelos alunos.

Partimos do princípio de que seria impossível o desenvolvimento de qualquer atividade pedagógica sem uma preocupação metodológica, que corresponde sempre a uma preocupação teórica, visto que o processo de ensino e aprendizagem é mediado pelos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, que, no caso da educação física, são conhecimentos referentes à cultura corporal.

O Quadro 06 mostra que todos os egressos entrevistados utilizam um método de ensino, isto é, seguem uma sequência intencional, lógica e sistematizada para tratar os conhecimentos da cultura corporal, de modo que estes sejam apropriados pelos alunos. Nesse sentido, o processo de trabalho pedagógico apresenta momentos que se inter-relacionam e se complementam.

Entretanto, se, por um lado, é possível identificar, a partir dos relatos dos egressos acerca dos métodos de ensino utilizados dentro dos espaços formativos correspondentes aos sistemas de treinamento desportivo, de *fitness*, que o método é centrado apenas no professor, e a participação dos alunos é restrita à assimilação dos conhecimentos da cultura corporal, e, de certa forma, os alunos pouco interferem no processo de ensino e aprendizagem; por outro lado, identificamos que, nos espaços formativos correspondentes ao sistema educacional, de lazer, projeto social, de saúde, o trabalho pedagógico parte da realidade concreta dos alunos, da constatação e da problematização dos dados da realidade, da instrumentalização e da incorporação dos conhecimentos da cultura corporal para se ter uma nova compreensão da realidade concreta, entretanto, num patamar qualitativamente superior.

O EG 1 – UEPA foi o único que associou o seu método de ensino para tratar os conteúdos da cultura corporal há uma proposição pedagógica sistematizada para com o ensino da educação física⁴⁶, a crítico-superadora, apresentando os procedimentos metodológicos que seguem na direção intencional e pedagógica da aula. Os demais egressos entrevistados apenas informaram os procedimentos utilizados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

No entanto, o E 4 – UEPA, que atua no campo do lazer, relatou que tem que seguir o método de ensino exigido pelo SESC para o trato com os conhecimentos da cultura corporal e explicou como os princípios orientadores do processo ensino e

⁴⁶ Importante análise sobre as proposições pedagógicas sistematizadas para o ensino da educação física no Brasil pode ser vista em Silva (2011).

aprendizagem da instituição em que atua se materializam no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Inferimos que, por trás da forma como o professor trata os conteúdos da cultura corporal, há concepções de ser humano, mundo, sociedade, mesmo que ele não tenha consciência dessa relação. No entanto, tais concepções sofrem determinações da função social do sistema que o professor atua e das finalidades em relação à formação dos seres humanos que se dão a partir da mediação do ensino dos conteúdos da cultura corporal nos espaços formativos.

A seleção das estratégias metodológicas utilizadas pelos professores, para transmitir os conhecimentos referentes à cultura corporal, aos seres humanos que frequentam os espaços formativos, é mediada por múltiplas determinações, que precisam ser investigadas a partir da materialidade que orientam cada campo de trabalho em particular.

Os professores de educação física, ao ensinarem os conhecimentos da cultura corporal a partir do método pedagógico, intervêm direta e intencionalmente sobre o ser humano para que ele possa elevar o seu nível de consciência sobre a realidade social, cultural e esportiva, visto que a apropriação desses conhecimentos envolve um complexo de ação que permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente). No entanto, a ampliação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores perpassa pela eficácia das ferramentas metodológicas utilizadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, tendo em vista os indivíduos apreenderem a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2012).

Um aspecto importante evidenciado nos relatos dos egressos sobre o método de ensino é a avaliação do processo ensino e aprendizagem como referência para a análise da aproximação ou do distanciamento dos objetivos que orientam o processo de trabalho pedagógico nos espaços formativos. Isso significa que a avaliação do processo ensino e aprendizagem é uma regularidade presente no trato com os conhecimentos da cultura corporal nos espaços formativos investigados, tendo em vista que estabelece relação direta com as finalidades que dizem respeito à formação humana dos indivíduos.

3.3.5. Os materiais didáticos

A utilização de materiais didáticos no processo de trabalho pedagógico é outra regularidade identificada a partir dos relatos dos egressos entrevistados, como podemos visualizar no Quadro 07.

Sistema de atuação profissional	Materiais didáticos
EG 1 – UEPA / Educacional	Na escola existem pouquíssimos materiais didáticos e esportivos, geralmente tem uma bola de cada modalidade esportiva, uma bola de vôlei, uma de basquete, uma de futsal, uma de handebol, nesse caso eu utilizo os materiais alternativos que a gente tenta confeccionar com os alunos, como taco, usa garrafa pet, banco de madeira, entre outros. Eu também sempre compro alguns materiais com o meu próprio dinheiro, já comprei balões, arcos, cordas, bolas pequenas. Eu utilizo os materiais do Programa Mais Educação como o tatame, a mesa de tênis, algumas bolas de iniciação, entre outros.
EG 2 – UEPA / Saúde	bolas, arcos, bastão, a própria sala que possibilita atividades diferenciadas.
EG 3 – UEPA / Treinamento Desportivo	cones, elásticos, material improvisado para desenvolver fazer salto, arcos, cronômetro, apito, colchonetes, bolas, cordas, <i>nootbook</i> , entre outros.
EG 4 – UEPA / Lazer	Quanto aos materiais, no SESC tem praticamente tudo que eu preciso para desenvolver as atividades voltadas para o lazer. Eu uso bolas, bastões, cones, cordas, colchonetes, <i>step</i> , <i>jamp</i> , elásticos, materiais de hidroginástica, entre outros.
EG 5 – UEPA / Fitness	a caixa de som, os colchonetes e sem dúvida o próprio corpo. E na sala de musculação são os próprios aparelhos de ginástica.
EG 6 – UEPA / Projeto Social	as bolas da modalidade esportiva adequada à faixa etária e os gêneros atendidos. Utilizo também, cordas, arcos, cones.

Quadro 07 – Síntese da descrição dos materiais didáticos.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Os egressos entrevistados utilizam variados materiais didáticos para desenvolver o trabalho pedagógico, sendo uma necessidade concreta para o processo de ensino e aprendizagem de determinados conteúdos da cultura corporal.

A partir dos relatos dos egressos, podemos inferir que, enquanto existem campos de trabalho em que o professor de educação física tem acesso aos materiais didáticos que possibilitam o ensino de diversas manifestações da cultura corporal aos sujeitos que frequentam os espaços formativos como informa o EG-4 que atua no SESC, em outros campos de trabalho há uma carência de materiais didáticos necessários para o desenvolvimento do trabalho, fato que limita o ensino das diversas manifestações da cultura corporal.

O EG 1 – UEPA, que atua na escola pública, relata que há uma carência de materiais didáticos para as aulas de educação física, fato que coloca a necessidade de confeccionar materiais alternativos e recicláveis e/ou comprar com seu próprio recurso financeiro ou pedir emprestado de outros programas existentes da escola, para que consiga ensinar minimamente e ainda que de forma precarizada os conteúdos da cultura corporal aos alunos. Nesse sentido, ele relata:

A questão dos materiais didáticos para ministrar as aulas tem sido problema porque na escola tem pouquíssimos materiais e a gestão escolar não se empenha para comprar. A falta de materiais didáticos interfere diretamente no trabalho pedagógico, pois limita o desenvolvimento das atividades propostas e do trabalho com os conteúdos da educação física (EG 1 – UEPA).

A falta de material didático limita o acesso ao ampliado acervo de conhecimentos da cultura corporal historicamente acumulado pela humanidade. A carência de material didático para o desenvolvimento do trabalho pedagógico pode ser visualizada nos relatos do EG 2 – UEPA, que atua no sistema de saúde pública, e do EG 6 – UEPA, que atua no projeto social. Os campos de atuação de ambos os sujeitos são instituições públicas.

Por outro lado, o EG 3 – UEPA, que atua no SESC, que é um órgão da iniciativa privada, com um projeto de lazer para trabalhadores e aposentados, afirma que tem acesso a quase todos os materiais didáticos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Esta contradição mostra o descaso do Governo Federal, Estados e Municípios com o financiamento dos espaços formativos públicos na perspectiva de garantir a infraestrutura adequada e necessária para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que inclui salários dignos aos professores de educação física, materiais didáticos para o trabalho com as diversas manifestações da cultura corporal, espaços formativos estruturados e com condições materiais para que professores possam contribuir com formação humana integral de todos os indivíduos.

Quando são limitados/negados aos indivíduos determinados conhecimentos da cultura corporal, em espaços formativos públicos, há uma supervalorização pela iniciativa privada. A ginástica, por exemplo, que é uma manifestação clássica da cultura corporal, vem sendo historicamente negada na formação de professores de

educação física e na escola pública⁴⁷, por inúmeros motivos, a saber: falta de espaço adequado; ausência de materiais didáticos; falta de domínio desse conhecimento pelo professor de educação física, entre outros aspectos. No entanto, a oferta desse importante acervo da cultura corporal, pela iniciativa privada, em academias de ginástica, teve um crescimento exponencial no Brasil desde a segunda metade do século XX.

Podemos inferir que o material didático é parte fundamental e indispensável para o trato pedagógico com os conhecimentos da cultura corporal nos espaços formativos investigados.

3.3.6. As finalidades em relação à formação dos seres humanos

O processo de trabalho pedagógico, como um processo de formação humana, se dá mediante a relação entre seres humanos, como já explicitamos em outras passagens do presente estudo. Logo, o trabalho pedagógico se direciona sempre ao ser humano singular, o indivíduo que frequenta o espaço formativo e é dirigido por outro ser humano singular, o professor. Dessa forma, se realiza sempre em condições materiais singulares, isto é, num espaço formativo, em um tempo delimitado, mediante ao trato pedagógico de conhecimentos (conteúdo e método de ensino) e com determinados materiais didáticos.

Partimos do pressuposto de que toda ação docente (trabalho pedagógico), explícita ou implicitamente, de forma consciente ou não, corresponde a um processo de formação humana. Porém inferimos que tal processo estabelece nexos e mediações com a função social dos sistemas de atuação profissional em os professores de educação física estão inseridos, bem como das concepções de ser humanos, mundo e sociedade pelas quais o professor de educação física se alinham e buscam orientar as suas ações pedagógicas.

O Quadro 08 mostra as finalidades pretendidas em relação à formação dos seres humanos que frequentam os espaços formativos no interior dos campos de trabalho investigados:

⁴⁷ Uma importante análise das contradições referentes ao conteúdo ginástica na escola e na formação de professores de educação física pode ser vista em Almeida (2005).

Sistema de atuação profissional	As finalidades em relação à formação do ser humano
EG 1 – UEPA / Educacional	fazer com que os alunos ampliem seu horizonte cultural em conhecimentos científicos, políticos, sociais, criativos, afetivos, cognitivos para que eles se tornem seres humanos melhores individualmente e coletivamente.
EG 2 – UEPA / Saúde	o propósito maior é aliar educação e saúde, como fonte de reflexão crítica a respeito desses conhecimentos, contribuindo com a atenção básica à saúde dos sujeitos.
EG 3 – UEPA / Treinamento Desportivo	está relacionada com desempenho físico, técnico e tático dos atletas para disputar as competições oficiais [...] além do que a nossa função é contribuir para formar a base do futebol profissional de alto rendimento do próprio clube.
EG 4 – UEPA / Lazer	proporcionar momentos de lazer ativo para os idosos trabalhadores e aposentados atendidos no projeto, fazendo a relação do lazer com os cuidados básicos saúde, com a qualidade de vida, entre outros [...] o nosso papel é oportunizar, socializar e ensinar essas atividades.
EG 5 – UEPA / <i>Fitness</i>	contribuir com a melhoria da qualidade de vida e saúde dos alunos atendidos na academia.
EG 6 – UEPA / Projeto Social	que alunos vivenciem uma modalidade esportiva, nesse caso aprendam, dominem as regras, fundamentos técnicos e táticos básicos, a história da modalidade handebol entre outros.

Quadro 08. Síntese da descrição das finalidades em relação à formação do ser humano.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Como podemos visualizar nesse quadro, o exercício da docência, entendido como trabalho pedagógico, no campo da cultura corporal, está orientado por finalidades em relação à formação humana dos indivíduos.

Podemos inferir que as finalidades em relação à formação dos seres humanos que frequentam os espaços formativos não são apenas de responsabilidade individual dos professores de educação física, visto que estes representam, durante o exercício da docência, uma determinada estrutura organizacional, que é orientada por uma função social no interior da prática social global.

Apesar de não adentrarmos na materialidade da estrutura organizativa de cada campo de atuação profissional que investigamos, sabemos que este é um elemento fundamental, visto que serve de referência e suporte balizador para a definição e a delimitação das finalidades em relação à formação dos seres humanos.

Isso significa que, quando os egressos relataram sobre as finalidades pretendidas com o trabalho pedagógico no campo da cultura corporal, eles incorporaram no seu discurso a função social que sustenta o sistema de atuação profissional que representam. Portanto, destacamos que o desenvolvimento do trabalho pedagógico é dotado de uma autonomia relativa, pois, ao mesmo tempo em que há uma determinada estrutura organizativa e coletiva que orienta as finalidades

em relação aos seres humanos, o professor de educação física possui competência técnica e política relativa à sua concepção de mundo, homem e sociedade.

A definição das finalidades pretendidas em relação à formação dos seres humanos que frequentam determinados espaços formativos é sempre uma responsabilidade complexa e coletiva, mediada por múltiplas determinações.

Na sociedade de classes, há divergências e conflitos acerca das finalidades almejadas em relação à formação dos seres humanos nos espaços formativos, visto que trabalhadores e capitalistas possuem projetos históricos antagônicos e irreconciliáveis para o futuro da humanidade. Enquanto os capitalistas defendem que a formação humana deve se alinhar e se submeter às demandas e aos imperativos do capital, que incidem para a formação de competências individuais e flexíveis tendo em vista o disciplinamento e a adaptação à lógica da empregabilidade do excludente e precarizado mercado de trabalho, a classe trabalhadora defende formação omnilateral, que possibilita as armas teóricas para entender e agir no enfrentamento das contradições presentes em todas as dimensões de suas vidas, para que possa ter por uma vida verdadeiramente livre e universal.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de educação física nos espaços formativos é orientado por finalidades claras e objetivas em relação à formação dos seres humanos que frequentam estes espaços. Assim, o planejamento de ensino, a seleção de conteúdos, de temas e conceitos a serem trabalhados, a preocupação metodológica, as atividades pedagógicas e avaliativa serão as balizas fundamentais para atingir as finalidades referentes à formação dos seres humanos.

Podemos visualizar, a partir das finalidades relatadas pelo EG 1 – UEPA, que atua no sistema educacional, na escola pública, que este possui uma complexidade e amplitude bem maior que nos demais sistemas de atuação profissional. Inferimos que a escola se diferencia dos demais espaços formativos pela organização intencional do tempo de formação, visto que o projeto de escolarização integra a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio, isto é, um processo formativo relativamente longo e ampliado.

O complexo de ação mobilizado no trato pedagógico com as práticas corporais nos permite afirmar que não realizamos um exercício físico, atividade física ou praticamos uma modalidade esportiva para apenas para ter saúde ou incorporar um estivo de vida ativo, mas fundamentalmente porque isso amplia a capacidade

humana dos indivíduos, a apreensão dos conteúdos da cultura corporal sistematizados historicamente, e seus meios de produção permitem que os indivíduos tenham uma nova prática social.

Isso implica reconhecer que, apesar da formação técnica, tática e biológica ser as bases que orientam a formação humana nos sistemas de *fitness*, de lazer, do projeto social, do treinamento desportivo, ela não se resume a estes aspectos que são fundamentais para o processo de trabalho pedagógico da educação física em qualquer espaço formativo, tendo em vista que o trato com os conhecimentos da cultura corporal humana tem um potencial formativo imbricado na sua transmissão. Portanto, quando os indivíduos se apropriam dos processos do objeto – a cultura corporal humana –, esta começa a ter um sentido e significado para este sujeito.

A apropriação da produção não material humana, dentre elas, a cultura corporal, é um contributo indispensável para a nossa formação como seres humanos, visto que enriquece a nossa vida de sentidos e significados, amplia a nossa capacidade de se situar, agir, resistir e enfrentar as contradições decorrentes das relações sociais capitalistas que limitam e restringem ao acesso dos seres humanos aos conhecimentos científicos, filosóficos, das artes e da cultura corporal ao extremo.

Na sociedade de classes, os trabalhadores mantêm suas vidas em condições humanas estreitamente restritas, em que muitas sequer sabem que existem determinados conteúdos da cultura corporal, que estes conhecimentos nos fazem seres humanos melhores, enriquecem a nossa vida, e quando os sujeitos têm acesso a estes conhecimentos eles são ministrados na maioria das vezes fragmentados, parcelados, como historicamente tem sido hegemônico na educação física brasileira – a separação entre teoria e prática, corpo e mente –, a partir do desenvolvimento de algumas capacidades físicas.

O relato do EG 4 – UEPA, que atua no projeto de lazer com trabalhadores e aposentados no SESC, evidencia como o processo de formação humana é desigual:

a maioria dos idosos atendidos no projeto são trabalhadores de baixa renda, que nunca tiveram acesso às práticas corporais, esportivas e de lazer, que são fundamentais ao desenvolvimento humano integral, o nosso papel é oportunizar, socializar e ensinar essas atividades (EG 4 – UEPA).

Este é o mundo em que vivemos, onde a formação humana dos trabalhadores é limitada, restrita e negada, essencialmente quando se trata do acesso aos conhecimentos da cultura corporal que possuem potencial formativo indispensável para toda a humanidade.

Em síntese, podemos inferir que, nos campos de trabalho investigados, os egressos do CEDF/UEPA exercem a docência, entendida como trabalho pedagógico no campo da cultura corporal, visto que atuam em espaços formativos, organizam o tempo pedagógico, utilizam materiais didáticos, tratam os conhecimentos da cultura corporal e desenvolvem, com a mediação do método de ensino, atividades de caráter pedagógico, que são atividades que dão direção à formação dos seres humanos que frequentam os espaços formativos.

É importante destacar uma constatação que chegamos no decorrer da pesquisa: o trabalho pedagógico dos egressos do CEDF/UEPA nos campos de trabalho investigados, inseridos numa totalidade concreta, está atravessado pelas contradições e mediações das complexas estruturas que compõem a formação econômica, social, política, ideológica, cultural da sociedade capitalista.

No próximo tópico, tratamos das mediações e contradições entre o processo de trabalho pedagógico dos egressos e os parâmetros teórico-metodológicos assumidos pelo PPP/CEDF/UEPA a partir da análise das entrevistas e da produção conhecimento sobre o tema.

3.4. O que dizem os egressos do CEDF/UEPA sobre a formação acadêmica

Para identificar as mediações e contradições entre a formação pela licenciatura em educação física de caráter ampliado ofertado pela UEPA e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos egressos nos espaços formativos, realizamos as seguintes indagações: a) A sua formação acadêmica em que contribuiu para enfrentar os campos de trabalho e neles os espaços formativos? b) Você se sente em condições de trabalhar em que campo – saúde, educação, lazer, treinamento desportivo, *fitness* ou projeto social? O curso forneceu consistente base teórica? c) Que sugestões e/ou propostas para que a formação de professores de educação física contribua significativamente no sentido de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas referente à realidade concreta em que a educação física está inserida, você poderia dar a partir da sua prática docente?

No primeiro momento, evidenciamos as contribuições da formação em educação física, elencadas pelos egressos, para o trabalho pedagógico nos espaços formativos, relacionando com parâmetros teórico-metodológicos do PPP/CEDF/UEPA; no segundo momento, apresentamos as problemáticas enfrentadas pelos egressos na formação acadêmica, situando as implicações para a concepção em debate; no terceiro momento, discutimos as propostas delineadas pelos egressos as quais possibilitam enfrentar as problemáticas do CEDF/UEPA.

Para subsidiar nossas análises acerca da formação de professores de educação física no CEDF/UEPA, recorreremos às importantes produções científicas sobre o tema, quais sejam: 1) *O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em educação física do Estado do Pará* (BRITO NETO, 2009); 2) *Análise do processo de reformulação do projeto político pedagógico do curso de educação física da UEPA: ação regulatória ou emancipatória* (AGUIAR, 2009); 3) *Formação de professores de educação física: limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de Graduação do Estado do Pará* (COELHO, 2010); 4) *Currículo de Formação de professores no Estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade* (ARANHA, 2011); 5) *Formação em educação física: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado* (SANTOS JÚNIOR, 2013); 6) *A organização do trabalho pedagógico no curso de Educação física da Universidade do Estado do Pará: Limites, contradições e possibilidades frente à licenciatura de caráter ampliado* (BRITO JUNIOR, 2014); 7) *O trabalho docente e o processo de adoecimento no curso de educação física da Universidade do Estado do Pará* (BARROS, 2014); e 8) *Formação inicial em educação física e as repercussões da proposição de licenciatura ampliada no CEDF/UEPA* (RIBEIRO et al., 2015).

3.4.1. Contribuições da formação em educação física

Todos os egressos entrevistados reconheceram que a formação acadêmica obtida pelo curso de licenciatura em educação física de caráter ampliado da UEPA possibilitou contribuições significativas no que se refere à apropriação de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de trabalho pedagógico nos espaços formativos.

Consideram também que houve a materialização, pelo CEDF/UEPA, de um perfil acadêmico-profissional de caráter ampliado, em que os egressos estão aptos para exercer a docência em diferentes campos de atuação profissional.

Os egressos mencionaram diversos aspectos da formação acadêmica que contribuíram e foram fundamentais para enfrentar os campos de trabalho e neles os espaços formativos. Dentre os relatos, destacamos: “a ênfase da formação pedagógica”, “as vivências de várias práticas docentes”; “as discussões e debates em sala”, “a elaboração de projetos de intervenção pedagógica para diversos campos de trabalho”, “a inter-relação entre conhecimentos didático-pedagógicos, com conhecimentos da área biológica, do sistema fisiológico e biomecânico do corpo humano”, “as disciplinas do curso, principalmente o Estágio Curricular Supervisionado e Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação Física”, “apropriação de conhecimentos teórico-práticos e político-pedagógico”.

Podemos inferir, a partir da sistematização das contribuições que os egressos enfatizam a importância do trabalho material, isto é, o exercício da docência, como princípio educativo fundamental para a formação de competências globais para atuar em diferentes campos de trabalho, no sentido de apreender os elementos que compõem o processo de trabalho na educação física em sua totalidade.

É importante ressaltar que todos os egressos têm clareza de que o CEDF/UEPA teve suas bases teórico-metodológicas sustentadas por concepção de educação física como campo de estudo e ação profissional multidisciplinar, o que significa afirmar que não houve centralidade da formação acadêmica em único campo de trabalho, conforme podemos visualizar nos relatos que se seguem:

No curso de educação física da UEPA eu não me apropriei em profundidade de diferentes modalidades de ginásticas, Mas o importante foi que eu tive acesso aos fundamentos e métodos da ginástica, na sua generalidade [...] a atividade desenvolvida pelo professor de educação física nos diferentes campos de trabalho não se diferenciam na sua essência. O desafio colocado para o professor é de mobilizar conhecimentos criativos e críticos para tratar os conteúdos nos campos de trabalho diferenciados, respeitando as finalidades que elas demandam. Um exemplo disso é o trabalho com a ginástica, na academia de ginástica, na escola, na área da saúde, no esporte. A essência da ginástica é mantida, portanto, em cada um desses setores o conteúdo ginástica manterá tal essência. Contudo, ela se apresentará com diferentes intencionalidades (EG 2 – UEPA).

a minha formação foi bastante rica de conhecimentos para atuar em diversos campos de trabalho e em diferentes espaços. A formação em educação física na UEPA foi bastante ampla e tivemos a oportunidade de vivenciar várias práticas docentes, seja por meio da disciplina Estágio

Curricular Supervisionado que se deu na escola e fora da escola, ou por meio das atividades práticas vivenciadas nas disciplinas durante o curso (EG 4 – UEPA).

Os relatos acima mostram com clareza que a formação em educação física pela UEPA se desenvolveu a partir de matriz teórico-metodológica de caráter ampliado, tendo a docência, entendida como trabalho pedagógico, no campo da cultura corporal, como parâmetro teórico-metodológico da licenciatura em educação física de caráter ampliado. É importante ressaltar que os egressos situam o papel determinante de algumas disciplinas curriculares para a materialização da formação ampliada, que não pretende formar professores para determinados campos de trabalho em detrimento de outros, mas possibilitar a construção de competências globais a partir de uma consistente base teórica.

O EG 4 – UEPA ressalta a contribuição das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV, que compõem o eixo da formação específica, situados no grupo dos Estágios Curriculares, que integram o currículo do CEDF/UEPA a partir do quinto semestre do curso, materializando-se em quatro fases, a saber: 1) Estágio Curricular Supervisionado I – visa à educação básica da rede pública de ensino, nas modalidades de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, investigando as problemáticas significativas da organização geral da escola e da Educação Física, em especial, planejamento, gestão, Projeto Político-Pedagógico e currículo, finalizando com a elaboração de documento e socialização da experiência de estágio; 2) Estágio Curricular Supervisionado II – volta-se a ambientes educacionais na Educação Básica da rede pública de ensino, nas modalidades das séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, seguindo o mesmo desenvolvimento operacional do estágio I; 3) Estágio Curricular Supervisionado III – voltado para ambientes educacionais ligados a instituições e/ou programas de atividades física relacionadas para a promoção da saúde visando a problematização e o estudo investigativo das problemáticas significativas da organização do trabalho pedagógico do professor de educação física nesse campo; 4) Estágio Curricular Supervisionado IV – destinado a ambientes educacionais ligados a instituições e/ou projetos de lazer e esporte educacional, tendo a mesma lógica operacional do estágio III (CEDF/UEPA, 2007).

O EG 2 – UEPA situa as disciplinas denominadas de Fundamentos e Métodos que compõem o eixo da formação específica, grupo dos conhecimentos clássicos da

educação física, jogo, ginástica, luta, dança e esporte, representados no conjunto de seis disciplinas: 1) Fundamentos e métodos do Jogo; 2) Fundamentos e métodos da Dança; 3) Fundamentos e métodos da Ginástica; 4) Fundamentos e métodos do Esporte; 5) Fundamentos e métodos da Luta; 6) Ginástica Contemporânea (CEDF/UEPA, 2007).

Essas disciplinas são mencionadas no PPP/CEDF/UEPA como fundamentais para a apropriação dos conteúdos clássicos da cultura corporal dentro de uma perspectiva sócio-histórica, possibilitando a base teórica para a compreensão do potencial formativo e humanizador no trato com esses conhecimentos independente do campo de atuação profissional.

O EG 2 – UEPA apreendeu com consistência o que estamos defendendo nesta dissertação, que diz respeito à falta de sustentação epistemológica e aderência ao real concreto quando se pretende dividir a formação em educação física em licenciatura e bacharelado, visto que o objeto de estudo da educação física identificado nos campos de trabalho investigados são os conteúdos da cultura corporal. Portanto, concordamos com o relato do egresso de que só existe uma ginástica com diferentes modalidades e métodos, que pode ser tratada pedagogicamente em diferentes espaços formativos com diferentes finalidades no que diz respeito à formação humana.

Diante disso, cabe à formação acadêmica possibilitar a apropriação da ginástica como conteúdo clássico da cultura corporal, historicamente construído pelos seres humanos. Efetivando-se como patrimônio da humanidade, deve ser ensinado a todos os seres humanos na escola e em outros espaços formativos. O que implica a apropriação pelo professor de formas metodológicas que garanta a transmissão-assimilação desse conteúdo na escola, no clube, no hospital aos indivíduos que frequentam os espaços formativos.

O EG 5 – UEPA e o EG 6 – UEPA apontam a apreensão dos conhecimentos didático-pedagógicos como imprescindíveis para enfrentar os campos de trabalho e neles os espaços formativos:

No que diz respeito à formação docente, para ser professor de educação física, para dominar os aspectos didático-pedagógicos, para tratar os conhecimentos da educação física à formação na UEPA me deu todos os conhecimentos necessários para eu atuar com qualidade nos diversos campos de trabalho e espaços formativos (EG 3 – UEPA).

Como eu ingressei no curso de educação física da UEPA em 2008 a minha turma estreou uma nova organização curricular, bem mais pedagógica que a anterior, que tinha uma grade curricular bem prática [...] Como o projeto Viva o Esporte tem caráter de treinamento desportivo, educativo e social, eu acredito que a minha formação pedagógica contribuiu muito para o trabalho que eu desenvolvo (EG 6 – UEPA).

O EG 6 – UEPA visualiza uma diferenciação no sentido de superação de uma realidade que historicamente é hegemônica nos cursos de educação física no Brasil, que se afirmou como um curso prático, que secundarizou a base teórica e didático-pedagógica ao plano de algumas disciplinas do currículo, e, nesse sentido, o egresso situa que a nova realidade assumida pelo CEDF/UEPA – *“uma nova organização curricular, bem mais pedagógica que a anterior, que tinha uma grade curricular bem prática”* – contribuiu positivamente para o enfrentamento dos campos de trabalho, e, neles, os espaços formativos.

Apesar do reconhecimento à formação didático-pedagógica como elemento importante para a sua atuação, nos campos de trabalho, o egresso incorpora positivamente uma das principais críticas disseminadas pelos professores do CEDF/UEPA, os quais sustentam a tese de que a melhor opção para a formação em educação física se constitui na fragmentação em licenciatura e bacharelado. E, ao realizarem as críticas à concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado assumido pela UEPA, afirmam que a atual organização curricular eliminou, completamente, a dimensão prática do curso. Ainda, em tom irônico, dizem que o curso é de “Pedagogia da Educação Física”, justificado pelo discurso de que a dimensão didático-pedagógica, entendida teórica, é predominante se comparada às outras dimensões propostas pelas DCNEF.

A partir do estudo realizado por Aranha (2011), constatamos que as críticas afirmadas sobre os conteúdos curriculares do CEDF/UEPA privilegiam a dimensão didático-pedagógica e secundarizam as outras dimensões do conhecimento dentro dos eixos propostos pelas DCNEF não são subsidiadas por evidências empíricas, visto que não correspondem ao que está concretamente colocado na organização curricular do atual PPP/CEDF/UEPA, conforme evidenciamos no Quadro 09.

EIXOS	DIMENSÕES	CH E PORC.	CEDF/UEPA
FORMAÇÃO AMPLIADA ⁴⁸	Relação Ser Humano - Sociedade	CH Porc.	460 12,2%
	Biológica do Corpo Humano	CH Porc.	320 8,5
	Produção do Conhec. Cient. e Tecnol.	CH Porc.	760 20,2%
FORMAÇÃO ESPECÍFICA ⁴⁹	Didático-Pedagógico	CH Porc.	720 19,1%
	Culturais do Movimento Humano	CH Porc.	580 15,4%
	Técnico-Instrumentais	CH Porc.	360 9,5%
APRFUNDAMENTO ⁵⁰	Disciplinas Optativas	CH Porc.	320 8,5%
	Atividades Complementares	CH Porc.	240 6,3%
CARGA HORÁRIA DISCIPLINAR			3.520
CARGA HORÁRIA TOTAL			3.760

Quadro 09. Síntese do percentual da carga horária do currículo do CEDF/UEPA a partir da análise dos eixos e dimensões do conhecimento.

Fonte: Aranha (2011).

O autor constatou que o eixo da formação específica possui maior peso no currículo do CEDF/UEPA, destinando 44% da carga horária do curso para este eixo. Em segundo, vem a formação ampliada que destina 40,9% da carga horária para este eixo. Em terceiro, vem o eixo do aprofundamento que destina 14,8% da carga horária.

⁴⁸ “A formação ampliada envolve as ciências de base e os conhecimentos que sustentam uma formação mais ampla, generalizada e de intervenção multidisciplinar do professor de educação física, sendo o caso das ciências sociais, humanas, filosóficas, biológicas e da saúde, da antropologia, da psicologia, da história, da legislação educacional em geral e da produção do conhecimento científico e tecnológico” (ARANHA, 2011, p.97-98).

⁴⁹ “A formação específica abrange os conteúdos específicos clássicos da cultura corporal, ou seja, o esporte, a ginástica, o jogo, a dança, as lutas, a capoeira e outras manifestações corporais; os conhecimentos necessários à organização do trabalho pedagógico docente; e os conhecimentos específicos dos campos de intervenção do professor, tais como o lazer, a saúde, o treinamento desportivo, as políticas públicas, etc.” (ARANHA, 2011, p.98).

⁵⁰ “O eixo de aprofundamento representa os conteúdos permitidos pela flexibilização curricular. Este nível da formação se materializa de duas formas: pelos núcleos temáticos de aprofundamento sugeridos pelas DCNEF, que se apresentam na forma de disciplinas optativas ofertadas ao longo do percurso formativo, e pela participação e vivências em atividades complementares e não disciplinares do currículo (estágios, oficinas, cursos, eventos, monitorias, pesquisa, extensão, etc.)” (ARANHA, 2011, p.98).

No entanto, é a dimensão da “Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico”, inserida no eixo da formação ampliada, que destina maior carga horária dentre os conteúdos curriculares, isto é, 20,2%. A dimensão “Didático-pedagógico”, do eixo da formação específica, destina 19,1% da carga horária total do curso. A dimensão “Culturais do Movimento Humano”, que trata dos conteúdos clássicos da educação física (jogo, esporte, lutas, ginástica, dança e outros), situada no eixo da formação específica, destina 15,4% da carga horária para esta dimensão.

Podemos inferir que não existe privilégio de alguns conteúdos curriculares expressos nas dimensões dos conhecimentos em detrimento de outros e que o curso não prioriza a dimensão do conhecimento “Didático-Pedagógico” ao ponto de excluir completamente a dimensão prática.

Reconhecemos, portanto, que conhecimento didático-pedagógico insere, na sua própria materialidade, conhecimentos referentes ao trabalho pedagógico, visto que é impossível pensar metodologias específicas sem apropriação dos conteúdos científicos referentes à cultura corporal e sua aplicação prática, ou seja, a apropriação de conhecimentos referentes ao processo de transmissão-assimilação desses conhecimentos a outros seres humanos.

O que há é uma equivalência no que diz respeito aos conhecimentos referentes ao eixo da formação ampliada e da formação específica sem privilegiar a especialização em determinado campo de trabalho na formação acadêmica, o que justifica a redução na carga horária destinada ao eixo de aprofundamento no currículo do CEDF/UEPA.

A significativa carga horária destinada à dimensão da “Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico” no currículo ao CEDF/UEPA referente à formação ampliada se dá devido à inserção das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação Física I, II, III, IV neste eixo, que são ofertadas em todos os semestres do curso, tendo em vista ampliar as referências do pensamento de forma espiralada, garantindo a constatação dos dados da realidade, sistematizações, generalizações, confronto de teorias e práticas, buscando sínteses para compreender o trabalho pedagógico da educação física em sua totalidade.

Estas disciplinas articulam dialeticamente a pesquisa e a prática pedagógica à produção e apropriação do conhecimento, buscando uma consistente base teórica no sentido de entender, explicar e agir nas problemáticas que afligem a educação física em diferentes sistemas de atuação profissional (escola, saúde, lazer, projeto

social, treinamento desportivo, *fitness*), buscando materializar a prática como articulador do conhecimento no referido curso, mas não a prática pela prática, ou a prática sem teoria, e sim uma prática subsidiada por evidências empíricas e analisadas a partir do referencial crítico-dialético.

O PPP/CEDF/UEPA evidencia a preocupação em mostrar que, ao defender a necessidade da formação em educação física, que está subsidiada por uma consistente base teórica, de caráter crítico-dialético, não secundarizou a prática como componente curricular obrigatório à determinada na Resolução CNE/CP nº 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e define no parágrafo primeiro “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso” (BRASIL, 2002, p.1), como pode ser evidenciado no excerto retirado do PPP/CEDF/UEPA:

Prioritariamente, elencamos dois grupos de disciplinas matrizes: Pesquisa e Prática Pedagógica em Educação Física e os Fundamentos e Métodos, somando 570h/a desse componente como prática curricular, o que supera o mínimo disposto pelos documentos legais. É importante registrar que a caracterização da prática como componente curricular se estenda para as demais disciplinas efetivando-se a aproximação com a realidade nos diversos ambientes educativos (CEDF/UEPA, 2007, p.68).

Coelho (2011), em sua dissertação de mestrado, analisou a integração da prática como componente curricular nos PPP dos cursos de educação física do Estado do Pará mediante as orientações emanadas dos documentos oficiais, as DCNEF e a Resolução CNE/CP nº 02/2002, e constatou que o CEDF/UEPA proporciona

[...] uma formação assentada em pressupostos materialistas e entende a relação teoria e prática numa unidade dialética de unidade e luta dos contrários, que articula a pesquisa e prática pedagógica a produção do conhecimento, com intuito de compreender a lógica e o funcionamento do mundo do trabalho, buscando uma consistente base teórica. Ratifica-se a necessidade da superação da lógica do mercado de trabalho e apresenta possibilidades, mesmo que embrionárias, de uma educação para além do capital. Tal instituição percebe a relação teoria e prática, como forma de apropriação do mundo, em que o conhecimento não é um dado pronto, mas é decorrência da atividade prática do homem em seu processo de produção e apropriação da vida (COELHO, 2011, p.103).

A unidade dialética entre teoria e prática, que significa colocar no centro da matriz formativa o trabalho socialmente útil como fonte de estudo, análise, reflexão e

transformação da realidade do trabalho pedagógico nos espaços formativos da educação física, é fundamental para a materialização da concepção da licenciatura em educação física de caráter ampliado.

O EG – 6 UEPA, ao fazer a relação da formação acadêmica com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, faz a seguinte afirmação: “*o trabalho no projeto social é mediado pela relação professor-aluno, porque sou a pessoa responsável para ensinar algo, da mesma forma que existem pessoas que desejam aprender, que são os alunos do projeto social*”, que converge com a assertiva de que é o exercício da docência, mediado pelo processo de ensino e aprendizagem, que garante a presença dos professores de educação física nos espaços formativos situados nos campos de trabalho escolar e não escolar.

Cabe perguntar: o trabalho desenvolvido pelos professores de educação física no campo da saúde, projeto social, lazer, treinamento desportivo, *fitness* tem um grau de especificidade tal que requeira uma formação específica (via bacharelado) para atuar nesses campos?

Nossa pesquisa empírica mostra que o que garante a atuação do professor de educação física nos campos de trabalho investigados é o exercício da docência, que é comprovado pela análise do desenvolvimento do trabalho do professor de educação física em sua totalidade, possibilitando afirmar que a fragmentação da formação em educação física em licenciatura e bacharelado não tem legitimidade epistemológica e nem sustentação na realidade concreta.

No entanto, para o professor de educação física desenvolver o processo de formação humana mediante o trabalho pedagógico é necessário que ele tenha se apropriado de uma base teórica consistente que é a ferramenta fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos espaços formativos, o que indica necessidade de dominar os conhecimentos específicos no campo da cultura corporal e a práxis pedagógica, isto é, do trabalho pedagógico, que subjaz ter referências no pensamento para lidar com a realidade concreta a partir da atitude científica, tendo em vista o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos aos sujeitos que frequentam os espaços formativos, seja na escola, seja na academia, no clube, na unidade de saúde, esta é uma regularidade que compõe o processo de trabalho na educação física em sua totalidade.

Cabe questionar: o que garante a presença do professor de educação física na academia de ginástica, no clube, no projeto social, no treinamento desportivo, no

hospital, na escola, senão o ato de ensinar/tratar/transmitir os conhecimentos referentes à cultura corporal aos sujeitos que frequentam estes espaços formativos?

A necessidade de apropriação de consistente base teórica fica explícita no relato do EG 3 – UEPA, quanto afirma que foi um grande desafio atuar no clube de futebol profissional, o que demandou muito estudo e dedicação para ele se apropriar dos conhecimentos inerentes a este campo de trabalho:

eu tive que pesquisar e estudar os conhecimentos relacionados ao treinamento desportivo, a fisiologia do exercício, aos ciclos de periodização, tudo isso eu tive que pesquisar em artigos científicos e estudar para desenvolver o trabalho no clube de futebol.

Inferimos que, por mais que a formação em educação física tenha possibilitado investigação, análise e estágio supervisionado num determinado campo de trabalho, o egresso terá apenas o conhecimento aproximado da realidade concreta. Portanto, ao estar num campo de trabalho, o professor vai precisar ver para além de sua imediaticidade, compreender a sua estrutura interna, as leis que asseguram sua existência, as formas de organização, os conflitos e contradições que movem este determinado campo frente à luta de classes na sociedade do capital, ou seja, este movimento vai demandar conhecer a realidade concreta e analisá-la à luz dos conhecimentos científicos que se debruçam sobre o tema, e isto depende da atitude científica, do trabalho intelectual e teórico, representado no pensamento.

A preocupação dos egressos de buscarem os conhecimentos teóricos quando ingressam em determinado campo de trabalho afirma a tese de que é impossível desenvolver o trabalho pedagógico sem a apropriação do conhecimento teórico aprofundando, o que implica questionar a pedagogia das competências referendadas nas DCNEF, que defendem a formação centralizada no desenvolvimento de competências práticas, para formar o professor para “saber fazer”, com domínio do conhecimento da prática concreta dos campos de trabalho, secundarizando o conhecimento teórico.

Kuenzer (2002), através do estudo minucioso da categoria competência e sua relação com o mundo do trabalho, desvela o caráter ideológico e nefasto desta categoria, a qual pretende instituir e universalizar o projeto político do capital na área educacional no Brasil por meio de documentos oficiais a partir da década de 1990, e,

ao travar esse debate, a autora questiona rigorosamente as possibilidades do espaço escolar no desenvolvimento de competências.

A autora indaga se se vai à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências, e argumenta:

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento (KUENZER, 2002, p.17-18).

A partir dessa explicação da autora, podemos situar que o que cabe ao curso de educação física é possibilitar aos futuros professores a apropriação de competências globais, isto é, de uma consistente base teórica, intelectual e crítica para que estes possam desenvolver o trabalho pedagógico, o que implica no domínio das referências do pensamento e de pesquisa, das categorias de conteúdo e de método para subsidiar a interpretação, análise e transformação da realidade, o que indica a efetiva necessidade de assumir o trabalho como princípio educativo.

Os egressos entrevistados reconhecem que se sentem em condições de atuar profissionalmente em mais de um de campo de trabalho, sendo que todos afirmaram que estão preparados para trabalhar no sistema educacional e da saúde. Outros afirmaram que não se sentem preparados para atuar nos sistemas do lazer, do *fitness* e do treinamento desportivo. No entanto, se sentem dispostos a enfrentar as diversas possibilidades de trabalho no campo da educação física, porém precisariam buscar maiores aprofundamentos teóricos para desenvolverem o trabalho com qualidade.

De modo geral, os egressos reconhecem que seu perfil acadêmico-profissional apropriado no CEDF/UEPA é de caráter ampliado, isto é, que eles estão aptos para atuar com a cultura corporal nas diferentes possibilidades que o mundo do trabalho lhes solicita e, portanto, eles foram enfáticos em afirmar que o CEDF/UEPA não aprofundou os conhecimentos em nenhum campo de trabalho

específico. É importante destacar que, de maneira geral, os egressos reconhecem que tiveram um bom embasamento teórico na formação acadêmica, mas que nem sempre esta base era consistente:

Eu me sinto em condições de trabalhar no campo da saúde, da educação, do lazer e do treinamento desportivo. O curso de educação física da UEPA deu uma consistente base. Eu já trabalhei depois de formado em academia de musculação com treinamento de força e com musculação terapêutica e reabilitação física, bem como já trabalhei com lazer em eventos e com ginástica laboral em empresas privadas. Eu nunca trabalhei com treinamento desportivo, mas eu tenho o conhecimento teórico para trabalhar com treinamento desportivo, eu só precisa estudar um pouco para atuar qualificadamente nessa área. Os meus colegas de turma, por exemplo, estão trabalhando em diversos campos de trabalho e estão tendo sucesso e se sentem preparados para desenvolver do trabalho seja na área da saúde, do treinamento, do lazer, da atividade física, entre outros (EG 1 – UEPA).

Primeiramente, eu considero que a graduação não vai deixar o professor pronto para atuar com toda a tranquilidade do mundo em qualquer campo, uma vez que a realidade dos campos de trabalho será mais palpável exatamente no momento em você estiver atuando, portanto, podem surgir coisas novas, inéditas, ou mesmo raras, que você ainda não domine, não tenha apropriação. Na verdade a formação deu a base para a gente buscar novos conhecimentos que a realidade demandar. Com base nessa argumentação, considero que os conhecimentos que eu me apropriei na graduação me deixaram apto para desbravar os desafios no campo da educação, projeto social, saúde, lazer, treinamento esportivo. Não tenho muita afinidade com o campo do fitness, mas isso não significa que não me considere capaz de atuar os com conhecimentos adquiridos na graduação, desde que eu resgate e aprofunde os conhecimentos específicos desse campo (EG 2 – UEPA).

Eu acredito que tenho condições de trabalhar qualificadamente no campo da saúde e no campo da educação, que são os campos que me sinto bem preparado para atuar. Já no campo do lazer e esportivo eu tenho que estudar bastante para atuar nestes campos, ou seja, preciso resgatar os conhecimentos básicos e aprofundados exigidos nesses campos de trabalho. No geral o curso forneceu os conhecimentos básicos para os alunos intervirem nos diferentes campos de trabalho (EG 5 – UEPA).

O que vai definir onde os professores educação física vão atuar são as demandas do mundo do trabalho (determinação econômica) e a necessidade pessoal (questões de estabilidade, condições de trabalho, salário, carreira, entre outros).

Essa compreensão pode ser evidenciada nos relatos dos egressos acerca das experiências de trabalho no campo da educação física, como podemos visualizar a partir da fala do EG 1 – UEPA: *“eu já trabalhei em academia de musculação com treinamento de força e com musculação terapêutica e reabilitação*

física, bem como já trabalhei com lazer em eventos e com ginástica laboral em empresas privadas”; e do EG 3 – UEPA “depois de formado eu já atuei na área da educação e atualmente trabalho com treinamento desportivo, mas o campo da saúde e do lazer eu vivenciei o trabalho durante a formação como estagiário não curricular”.

É interessante observar que os egressos entrevistados manifestam a preocupação e necessidade de buscar aprofundamento teórico, ou seja, apreender e dominar os conhecimentos científicos imanentes à realidade dos campos de trabalho que não se sentem tão preparados para atuarem profissionalmente.

Inferimos que, mesmo em campos de trabalho em que os egressos se sentem preparados para atuar com segurança e qualidade, a realidade concreta vai exigir deles conhecimento teórico aprofundado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, isto é, a atuação profissional em determinado campo de trabalho vai produzir novas necessidades, que precisarão ser enfrentadas e supridas com a formação continuada.

Porém, não defendemos que a formação continuada seja responsabilidade individual do professor, e sim que o professor possa ter acesso à formação continuada de caráter público, gratuito e de qualidade, para aprofundar os conhecimentos apropriados na formação inicial, mas como foco no campo de trabalho em que está atuando ou que pode vir a atuar.

O relato do EG 6 – UEPA evidencia a unidade dialética entre a formação inicial e continuada que defendemos a partir da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, em que este curso possibilita a apreensão dos campos de trabalho a partir de suas regularidades, sem perder de vista a necessidade da formação continuada do professor:

os professores do curso mostraram as opções de campos de trabalho que o professor pode seguir depois de formado e também disseram que o professor deve aprofundar os conhecimentos no campo que quiser atuar, para isso tem especializações e mestrados que vão proporcionar maiores conhecimentos no que o professor tiver interesse em aprofundar, na saúde, na educação, no treinamento desportivo, entre outros (EG 6 – UEPA).

Em síntese, a partir dos relatos dos egressos, percebemos contribuições significativas da formação acadêmica que informam as mediações entre os parâmetros teórico-metodológicos assumidos pelo PPP/CEDF/UEPA e o processo

de trabalho pedagógico nos espaços formativos, porém os egressos relataram que a materialização e a apropriação desses parâmetros não estiveram imunes a problemas, limitações e contradições, como veremos no tópico a seguir.

3.4.2. Problemas da formação em educação física

O conjunto de problemas mencionados pelos egressos pode ser agrupado em três aspectos que se complementam e convergem para a fragilidade no que diz respeito à materialização dos parâmetros teórico-metodológico da concepção de licenciatura em educação física do CEDF/UEPA e, portanto, merecem ser problematizados e criticados, almejando a superação qualitativamente superior: a) a falta de condições objetivas para efetivação de uma formação de qualidade, isto é, a precarização da universidade; b) as disputas de projetos antagônicos presentes da formação acadêmica, protagonizadas pelo quadro docente da universidade; e c) a fragmentação da organização do trabalho pedagógico do curso.

Os egressos entrevistados apontaram que a Universidade do Estado Pará não está estruturada para possibilitar uma formação acadêmica de qualidade, visto que faltam espaços formativos e equipamentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, há uma carência de assistência estudantil, insuficiência de programas de monitoria e estágios na própria universidade e ausência de projetos de pesquisa e extensão com remuneração.

Sobre a ausência de espaços formativos e equipamentos, o EG 3 – UEPA explica que:

o campus que eu estudei, não possui a estrutura necessária para que os futuros professores vivenciem todos os espaços formativos, não temos campo de futebol, não temos laboratório de fisiologia do exercício, não temos laboratório de biomecânica, piscina, para citar alguns. A falta desses espaços limita o acesso e o aprendizado dos conhecimentos que são mobilizados neles e que são fundamentais para o trabalho com o treinamento desportivo e outros campos de trabalho.

Podemos inferir que a ausência de determinados espaços formativos e equipamentos compromete a qualidade da formação acadêmica, visto que existem conhecimentos que dependem destes elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico para a sua apropriação teórica e prática.

Taffarel (2012c, p.68) explica que a ausência de espaços formativos, equipamentos, infraestrutura adequada compromete o processo de apropriação e produção de conhecimento e a qualidade da formação em educação física:

Não tem como assegurar uma boa formação de professores com uma consistente base teórica se você não tiver tempos, espaços e equipamentos e, também, se não tiver clareza de finalidades, objetivos e avaliação; se você não tiver uma organização do trabalho, tanto a nível de sala de aula quanto à nível da instituição como um todo, de forma compatível adequada e que efetivamente permita a materialização das nossas intenções que é formar bem um professor. Portanto, as questões dos espaços, tempos, equipamentos, dos materiais e dos recursos estão inter-relacionados.

Brito Junior (2014), ao analisar a organização do trabalho pedagógico no CEDF/UEPA, em sua dissertação de mestrado, identificou a precária infraestrutura do curso, quando os docentes entrevistados relataram os seguintes problemas: a carência de materiais didáticos, de equipamentos, de referências bibliográficas atualizadas, de espaços formativos, dentre outros, o que compromete a organização do trabalho pedagógico dos professores.

Outro problema apontado pelos egressos foi a escassez de assistência estudantil, que implica na necessidade do acadêmico de ter que conseguir um estágio remunerado em academias de ginástica e/ou outros campos de trabalho, para garantir a sobrevivência e a permanência na Universidade.

Diante dessa realidade, pesquisas apontam (BOTH, 2009; LOVANE, 2011) um deslocamento da prioridade de tempo, visto que o tempo “disponível” para a apropriação crítica para o conhecimento científico é deslocado para o tempo no estágio remunerado, que na essência é a “exploração da força trabalho de acadêmicos em formação”, visto que o que deveria ser apenas um aprendizado se transforma em trabalho duro e desgastante.

Outro problema apontado pelos egressos é a desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão no CEDF/UEPA, como podemos evidenciar no relato do EG 3 – UEPA:

a universidade não cumpriu o seu papel integralmente que é desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão. Com base na minha formação em educação física eu pude perceber que o ensino foi bem desenvolvido, tem um grande incentivo para que os alunos desenvolvam a pesquisa, principalmente na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, que a gente apreendeu que é a pesquisa, como ela desenvolve, as teorias do conhecimento, mas quanto à extensão, praticamente não vivenciamos.

Sair de dentro da universidade pela pesquisa e pela extensão é uma necessidade concreta para buscar aproximações sucessivas com o movimento real do mundo do trabalho, dos campos de trabalho e dos espaços formativos, além do que as atividades de extensão possibilitam conhecer as demandas sociais, bem como garantem o diálogo com a comunidade a partir da socialização dos conhecimentos que são produzidos na Universidade pública.

Brito Junior (2014) constatou que os principais procedimentos metodológicos utilizados pelos docentes do CEDF/UEPA para o trato com o conhecimento das disciplinas são aulas expositivas e/ou dialogadas, seminários, leituras e utilização de textos. As atividades de pesquisa só apareceram nos planos de ensino em iniciativas pontuais de alguns professores. O autor situou a desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão como uma das principais implicações para a organização do trabalho pedagógico que pretende materializar uma formação de licenciatura em educação física de caráter ampliado.

As atividades de pesquisa reduzidas a algumas disciplinas do currículo e a ausência de projetos de extensão comprometem a matriz formativa do curso de licenciatura em educação física de caráter ampliado, visto que este deverá, necessariamente,

[...] ser estruturado tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa como possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, aos seus modos de produção e como instância de reflexão crítica sobre a realidade; a Extensão considerada como possibilidade de interlocução e ação na realidade social, a partir da pesquisa (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.136).

Reconhecemos que a carência e/ou a ausência de atividades de pesquisa e extensão no CEDF/UEPA decorrem do processo de precarização da universidade pública, que não proporciona as condições objetivas para desenvolvimento destas atividades, garantindo a realização de concurso público para professores efetivos e com dedicação exclusiva, tendo em vista a formação de grupos de pesquisa e de novos pesquisadores.

Brito Junior (2014, p.78), em sua pesquisa de mestrado, entrevistou onze docentes do CEDF/UEPA e identificou que, com exceção de dois, todos os demais possuíam outros vínculos empregatícios, “[...] o que nos possibilita a constatação de

um perfil marcado pela ausência de professores em regime de trabalho de dedicação exclusiva”.

Sobre o intenso processo de precarização da Universidade Pública, ressalto o estudo realizado por Barros (2104), que investigou em sua dissertação de mestrado a relação entre o trabalho docente no CEDF/UEPA e o processo de adoecimento. A autora constatou, por meio de entrevistas e análise de documentos, que a intensificação e a precarização do trabalho docente são processo mediado por infraestrutura precária do curso, salário defasado, carreira desatualizada, acúmulo de tarefas, ações que extrapolam o trabalho docente, extensiva e cansativa jornada de trabalho, divergências políticas e ideológicas em relação à concepção de formação de professores que sustenta o curso, relações conflitantes nos departamentos, entre outros aspectos, são indícios que devem ser considerados no processo que tem levado ao adoecimento docente no CEDF/UEPA.

Em tom crítico, a pesquisadora argumenta: “[...] ora, o curso de Educação Física está atrelado à grande área da saúde, com professores direcionando e pensando nesta perspectiva, sem, contudo, no cotidiano da Universidade, ao menos terem a possibilidade de usufruir dela” (BARROS, 2014, p.110).

Chauí (2003, p.9) criticou rigorosamente a organização da Universidade pública expondo os principais problemas que esta instituição social vem enfrentando desde a década de 1990, com os impactos devastadores das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado Neoliberal, quando se promoveram a deterioração e o desmantelamento das universidades públicas,

[...] consideradas cada vez mais um peso para o Estado (donde avanço da privatização, da terceirização e da massificação) e um elemento perturbador da ordem econômica (donde a desmoralização crescente do trabalho universitário público).

No texto, a autora defendeu e explicitou os princípios norteadores da “*universidade pública sob uma nova perspectiva*” e colocou a tese do financiamento como elemento prioritário para a elevação do padrão unitário de qualidade da Universidade pública, isto é, que seja efetivamente uma instituição social capaz de desenvolver ensino, pesquisa e extensão, que garanta o acesso e a permanência da classe trabalhadora neste importante espaço de formação humana, que possibilite o

acesso ao conhecimento científico, filosóficos, artísticos nas suas formas mais desenvolvidas.

A partir dessa compreensão, a autora argumenta:

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (CHAUI, 2003, p.11).

Tal argumentação corrobora a defesa da ANFOPE em torno do padrão unitário de qualidade para a formação de professores no Brasil, que deve ser subsidiado por uma política global de formação de professores e valorização dos profissionais da educação que inclui carreira, salários, condições de trabalho, gestão democrática e formação continuada (FREITAS, 2002).

Freitas (2002) explica que as reivindicações em favor do padrão unitário de qualidade da universidade pública, para que os professores em formação possam se apropriar de uma consistente base teórica para exercer a docência, deve ter como referência a construção de novas relações de produção, portanto, novas relações sociais entre os seres humanos. Para tanto, ela destaca:

Retomar as discussões sobre os fins da educação significa trazer à tona a questão dos projetos históricos e do futuro que queremos construir hoje para nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos. Somente esta questão nos pode dar o norte seguro para pensar a formação dos profissionais professores necessários para lidar com a concepção mais avançada de preparação das novas gerações para construir uma nova vida, uma nova humanidade (FREITAS, 2002, p.162).

Em relação à questão do projeto histórico de sociedade, de ser humano e de mundo, podemos evidenciar a partir do relato dos egressos que não havia unanimidade, entre os professores, no trato com o conhecimento, quanto aos parâmetros teórico-metodológicos defendidos e anunciados no PPP/CEDF/UEPA, que pretende uma formação humana omnilateral, conforme podemos visualizar nos depoimentos a seguir:

A minha formação profissional foi construída mediante a disputa de projetos antagônicos, visto que é perceptível que não há uma unidade nos parâmetros teórico-metodológicos que estruturam os conhecimentos das disciplinas e conseqüentemente o trabalho pedagógico dos professores do curso. Cada professor trata os conhecimentos de acordo com a sua visão

concepção teórico-metodológica e isso vai causando uma confusão na nossa cabeça, porque os alunos são os responsáveis para fazer essa unidade, o que é muito difícil, no geral fica tudo muito confuso. Enfim, não há unidade quanto ao projeto de educação física superador tanto na universidade quanto nos campos de trabalho (EG 1 – UEPA).

as lacunas podem ser visualizadas de duas formas, uma é a ausência de alguns conteúdos durante a formação e a outra é a forma como esse conteúdo é ministrado e desenvolvido na graduação, que muitas vezes não permite a apropriação crítica do mesmo (EG 2 – UEPA).

enquanto alguns professores tratam os conhecimentos que perpassam as disciplinas de maneira crítica, problematizam e exploram as contradições que atravessam a educação física na atualidade, com outros professores estes elementos passam despercebidos (EG 3 – UEPA).

O EG 1 – UEPA relata que não há unidade teórico-metodológica no trato com o conhecimento nas disciplinas e que cada professor toma como parâmetro para a organização do trabalho pedagógico sua visão pessoal de mundo, tal problemática causa uma confusão epistemológica no processo de produção e apropriação de conhecimentos mobilizados na formação acadêmica, visto que é difícil para os estudantes construir essa unidade, que será sua referência para a intervenção pedagógica nos espaços formativos.

Inferimos que a totalidade dos professores não segue uma unidade teórico-metodológica comprometida com o PPP/CEDF/UEPA, o que converge com a afirmação do EG 2 – UEPA e do [...] EG 3 – UEPA e, segundo a qual alguns conteúdos são tratados pelos professores de forma crítica, buscando evidenciar contradições imbricadas nos conhecimentos e, em outros, estes elementos não são priorizados e/ou passam despercebidos.

Reconhecemos que a ausência e/ou a negação de determinados conteúdos/conhecimentos no CEDF/UEPA se dá devido à desconsideração: do marxismo como teoria do conhecimento; da pedagogia histórico-crítica como teoria educacional e pedagógica; da psicologia histórico-cultural como teoria da aprendizagem; da proposição pedagógica crítico-superadora da educação física metodologia específica. Tais referenciais formam a unidade teórico-metodológica para subsidiar a consistente base teórica no âmbito da licenciatura em educação física de caráter ampliado.

Os referenciais mencionados explicam que o principal critério para a seleção dos conhecimentos/conteúdos é o seu caráter clássico e universal, que é o mais desenvolvido para subsidiar o desenvolvimento do gênero humano e que se coloca

como essencial para a elevação da capacidade teórica dos estudantes, bem como defende que a produção e a apropriação do conhecimento devem ser subsidiadas, necessariamente, pelo processo de problematização, reflexão e crítica, visando à transformação de uma determinada realidade.

O problema da falta de unidade teórico-metodológico para tratar os conhecimentos das disciplinas do currículo se agrava quando falta clareza dos pressupostos assumidos pela concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, por parte dos professores e estudantes do CEDF/UEPA, conforme podemos visualizar no relato do EG 2 – UEPA acerca do PPP do curso:

é um documento que não vem sendo apropriado nem pelos estudantes e nem pelos professores. Isso é problemático porque o aluno não vai questionar a materialização das diretrizes prescritas no documento, visto que ele não o conhece.

A falta de conhecimento aprofundado e apropriação crítica a respeito dos parâmetros teórico-metodológicos assumidos pelos PPP/CEDF/UEPA por parte dos sujeitos históricos que compõem a Universidade pública, corpo docente, estudantes e técnico-administrativos, é uma questão que exige uma reflexão radical no interior do curso. Entretanto, tal problemática não deve ser utilizada para responsabilizar determinados sujeitos, mas sim como objeto de avaliação coletiva, que exige (re)conhecimento das problemáticas, análise e proposições para a superação dos obstáculos que travam a realização dos parâmetros teórico-metodológicos assumidos pelo PPP/CEDF/UEPA.

Sobre a avaliação coletiva do curso, o próprio documento aponta que “o Colegiado do Curso deverá criar uma Comissão Permanente de Avaliação, com a finalidade de verificação, acompanhamento e publicização das críticas e avanços do novo PPP proposto, a partir de um plano de trabalho” (PPP/CEDF, 2007, p.83).

No entanto, o estudo de Brito Junior (2014) evidenciou que a avaliação permanente e o trabalho coletivo não têm sido subsídio para a organização do trabalho pedagógico no interior do CEDF/UEPA devido à acirrada disputa político-ideológica que existe acerca da licenciatura em educação física de caráter ampliado e os parâmetros teórico-metodológicos assumidos pelo PPP/CEDF/UEPA, que dizem respeito a uma determinada concepção de formação humana.

O referido autor estabeleceu a relação entre a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado e a organização do trabalho pedagógico a partir de entrevistas com docentes do CEDF/UEPA e constatou, no discurso de alguns docentes, a ausência de qualquer posicionamento explícito a respeito da posição firmada pelo curso, “[...] o que coloca em dúvida qualquer conclusão diante da hipótese de apropriação pelo corpo docente do que venha a ser à concepção de formação delineada em seu Projeto Político-Pedagógico” (BRITO JUNIOR, 2014, p.82).

Ao buscar as mediações que explicam a falta de clareza dos docentes acerca da concepção da licenciatura em educação física de caráter ampliado assumida pelo CEDF/UEPA, o autor identificou que a estrutura organizacional e departamental da Universidade é fator determinante, visto que muitos professores não se encontram vinculados aos departamentos do CEDF/UEPA e expressam que não participam das decisões pedagógicas e administrativas do referido curso, causando o sentimento de não pertencimento ao cotidiano do curso. Essa problemática implica no distanciamento dos professores das orientações para a organização do trabalho pedagógico apresentadas no PPP/CEDF/UEPA (BRITO JUNIOR, 2014).

Ribeiro et al. (2015) investigaram o nível de apropriação dos docentes do CEDF/UEPA acerca da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado assumida na proposta oficial do curso, bem como as contradições e os limites que inviabilizam a materialização da proposta, e constataram que os parâmetros teórico-metodológicos que sustentam esta concepção estão em disputa, visto que, enquanto alguns docentes desconhecem ou não têm clareza dos pressupostos que a fundamentam, defendendo a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, reconhecendo a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado como ilegal, defendendo a restrição dos campos de trabalho aos licenciados, apenas a escola, outros docentes, por sua vez, conhecem integralmente os parâmetros teórico-metodológicos da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, defendem os pressupostos assumidos pela concepção e a atuação irrestrita dos licenciados em educação física, realizam ações efetivas que convergem para a materialização da proposta oficial (RIBEIRO, et al., 2005).

Os autores concluem que o prognóstico das discussões acerca da formação em educação física no Brasil e interior do CEDF/UEPA permite indicar que o embate

de projetos antagônicos na área não tem previsão para cessar e que as disputas entre os grupos políticos “[...] tendem a se acirrar nas diversas instâncias conformadas, em especial no campo judicial, não cabendo, desta forma, a indiferença daqueles que lutam por um projeto formativo que visa à emancipação humana” (RIBEIRO, et al. 2015, p.12).

A disputa de projetos antagônicos no interior do CEDF/UEPA também foi identificada por Santos Júnior (2013), ao investigar, na sua dissertação de mestrado, as concepções de licenciatura e bacharelado presentes nos discursos de docentes e discentes de duas Universidades públicas de Belém que ofertam o curso de educação física, dentre elas, o CEDF/UEPA, tendo como referência as DCNEF e o PPP das instituições de ensino, nos quais identificou que as disputas políticas e ideológicas que existem no interior dos cursos investigados traduzem a luta de classes presente na sociedade capitalista, que representa a luta entre capital *versus* trabalho, entre burguesia *versus* proletariado, e no interior da educação física a luta entre os setores conservadores/privatistas, representados pelo CONFEF/CREF e por intelectuais da burguesia que defendem a adequação da educação física às demandas do capital, *versus* setores revolucionários, representados por intelectuais orgânicos, alguns grupos de pesquisa e algumas IES que defendem a formação em educação física numa perspectiva omnilateral.

O autor mostrou as mediações emanadas do movimento mais geral da sociedade do capital penetram no interior do CEDF/UEPA e se refletem na disputa pela direção do processo de formação acadêmica subsidiada pela defesa intransigente da divisão da formação em educação física da UEPA, no discurso falacioso que o curso de licenciatura em educação física só habilita para atuação no campo escolar e, portanto, somente o bacharel pode atuar no campo não escolar, na resistência e críticas à concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado (grupo conversador/privatista) *versus* a insistência, defesa e materialização efetiva desta concepção de formação (revolucionários) (SANTOS JÚNIOR, 2013).

O autor constatou que os professores do CEDF/UEPA ao defenderem a fragmentação da formação em educação física em licenciatura e bacharelado, reforçam o discurso hegemônico disseminado pelo CONFEF/CREF que o licenciado só pode atuar na escola, contrariando a concepção de formação de licenciatura em educação física de caráter ampliado assumido pelo CEDF/UEPA, e afirma que as resistências criadas pelos professores para a materialização desta proposta de

formação humana representa a própria luta entre os setores que disputam a direção política e teórica da área.

Podemos identificar a partir da dissertação de mestrado de Aguiar (2012) de que o processo de reformulação que culminou no atual PPP/CEDF/UEPA foi permeado de disputas, conflitos e contradições protagonizado pela comunidade acadêmica do curso, que disputavam a aceitação passiva ou a resistência e a contraposição às orientações emanadas das orientações oficiais.

O que prevaleceu, portanto, foi que o coletivo acadêmico do CEDF/UEPA não aceitou passivamente a orientação advinda dos ordenamentos legais e buscou ampliar o debate com o objetivo de assentar este projeto nos princípios da formação humana, o que não impediu o processo de reformulação ser caracterizado por momentos de regulação e emancipação (AGUIAR, 2012).

O processo de resistência do CEDF/UEPA em relação às orientações das DCNEF também foi constatado por Brito Neto (2009), que problematizou acerca do impacto das novas DCNEF nos cursos superiores de Educação Física do Estado Pará, no que se refere às concepções de Educação Física, de Formação e de Perfil Acadêmico-Profissional.

Para isso, o autor analisou os PPP de três instituições superiores, uma de caráter privado, uma pública federal e uma pública estadual – esta última foi o CEDF/UEPA – e constatou que esta foi a única que se contrapôs aos parâmetros teórico-metodológicos instituídos pelas DCNEF, assumindo uma concepção de formação humana omnilateral, um perfil de caráter ampliado e generalista que compreende a educação física como campo de estudo e ação profissional e multidisciplinar, tendo na docência a base de identidade acadêmico-profissional, e apontou “[...] possibilidades de uma educação para além do capital visto que propõe uma formação assentada em pressupostos materialistas e defende veementemente a superação da lógica do mercado de trabalho” (BRITO NETO, 2009, p.112).

Por trás das divergências político-ideológicas em torno da atual concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, esconde-se o abismo entre o que está prescrito no atual PPP/CEDF/UEPA e o que realmente se materializa na organização do trabalho do curso e da sala de aula, conforme podemos visualizar no relato o EG 1 – UEPA acerca do trato com o conhecimento no curso: *“falta uma articulação lógica e coerente, que amplie as possibilidades do futuro professor compreender a realidade do mundo do trabalho”*. Em seguida, o egresso aponta que

a ausência de trabalho coletivo é o que promove a falta de articulação dos conhecimentos e das disciplinas: “*é preciso que os professores do curso de educação física planejem, realizem e desenvolvam um trabalho coletivo e, sobretudo, tenham um projeto de formação crítica, também, coletivo*” (EG 1 – UEPA).

Brito Junior (2014) constatou que a maioria dos docentes do CEDF/UEPA realizam o planejamento individualmente e que a integração entre as disciplinas, quando acontece, é mediada por relações interpessoais (colegas que ministram as mesmas disciplinas), em detrimento de uma relação comprometida com os parâmetros teórico-metodológicos assumidos pelos PPP/CEDFUEPA. Os docentes entrevistados justificaram não possuem tempo disponível para desenvolvimento do trabalho coletivo e interdisciplinar, que estão sobrecarregados de disciplinas e que a própria estrutura departamental da universidade limita o trabalho coletivo.

Argumentando acerca da impossibilidade de materialização do projeto de formação em educação física de caráter ampliado sem o trabalho coletivo e interdisciplinar, como elemento unificador da unidade teórico-metodológico, Brito Junior (2014, p.85-86) destaca que “[...] tomadas de decisões e por ações antes de tudo políticas, que ao serem desenvolvidas de maneira individual, transfere para o âmbito privado uma ação que implicará no trabalho pedagógico coletivo do CEDF/UEPA”.

Acreditamos que, para a materialização da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado para além da adesão da proposta pelos docentes, estudantes e técnico-administrativos que compõem o CEDF/UEPA em sua totalidade, é preciso que esses sujeitos históricos estejam engajados na luta pela transformação radical da sociedade capital, pela divisão do trabalho manual e intelectual, enfim, pela propriedade privada dos meios de produção e alienação, que são as raízes dos problemas epistemológicos, teóricos, jurídicos, ideológicos, pedagógicos colocados no interior do CEDF/UEPA.

Concordamos com Taffarel (1993), quando afirma que a produção, a apropriação e a materialização da unidade teórico-metodológica no curso de formação de professores de educação física traz em si a necessidade de a comunidade acadêmica assumir e lutar por um projeto histórico para além do capital, visto que as demandas do movimento mais geral do capital penetram no curso de

formação de professores de educação física para garantir a hegemonia da classe dominante:

Essa construção de uma base teórica, referenciada na unidade metodológica, que fundamenta experiências de mudanças qualitativas na práxis pedagógica, está a exigir a consideração de que a universidade se insere no modo de produção capitalista e, portanto, assume, assegura e reproduz no seu interior tais relações. Está a exigir, séria e competente, a consideração de que a fragmentação, o isolamento, a alienação responde a uma dada organização de trabalho pedagógico na produção e apropriação do conhecimento, reproduzindo-se no interior da universidade a divisão do trabalho ainda que aberta a contradições. Está a exigir que se considere, tanto na rigorosidade da crítica quanto na radicalidade das experiências e iniciativas, um marco referencial teórico e político que possibilite a compreensão das relações entre a formação profissional e práticas sociais. Está a exigir, portanto, a referências no projeto histórico, ou seja, na perspectiva do que tipo de sociedade que se pretende construir e dos meios a serem levados em consideração para a sua consecução. Está a exigir a consideração das bases para a formação do indivíduo e a clareza no vir-a-ser, no que se pretende construir no âmbito da formação profissional (TAFFAREL, 1993, p.199).

A ausência de clareza conceitual dos elementos colocados pela autora no excerto citado compromete a qualidade da formação dos professores de educação física, tendo em visto que em assumir a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado subjaz uma práxis revolucionária para a construção de outra hegemonia, que coloque em primeiro plano os interesses históricos da classe trabalhadora, e isso implica assumir uma concepção de educação e de educação física que sejam referência para a transformação da realidade atual.

Podemos perceber, a partir da análise dos problemas apontados pelos egressos entrevistados e pelas produções científicas sobre o tema, que, apesar de o PPP/CEDF/UEPA trazer elementos concretos para superar as contradições e os antagonismos da realidade atual, bem como dialogar com os pressupostos do materialismo histórico dialético e apontar para uma formação para além do capital, o material empírico desta pesquisa desvela ocultamentos referente à fragilidade de uma formação em educação física numa perspectiva contra-hegemônica.

Ventura (2010) nos ajuda a compreender melhor a realidade particular que nos propomos a investigar, ao fazer uma análise mais geral a respeito em embates que estão se dando no interior dos cursos de formação de professores de educação física no Brasil:

A formação crítica, com base educativa que busque subsidiar uma prática pedagógica consistente, ocorre em algumas universidades públicas e poucas privadas, e, ainda assim, na maior parte das vezes, sem que se tenha hegemonia entre os docentes. De verdade, o que se tem hegemonicamente é uma formação positivista, mesmo nas licenciaturas (VENTURA, 2010, p.145).

Como vimos, por meio dos relatos dos egressos e de outros estudos, a formação imbricada numa perspectiva crítica e omnilateral, com consistente base teórica interdisciplinar, não é hegemonicamente o eixo norteador da formação de professores de educação física no CEDF/UEPA. No entanto, evidenciamos, também, que os egressos reconhecem as contribuições da formação acadêmica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos espaços formativos, que se apresentam como conquistas/evidências empíricas de processos de resistências que acumulam forças contra a fragmentação da formação em educação física e em favor da formação unificada e ampliada.

3.4.3. Proposições dos egressos para a formação em educação física

Ao apresentarem propostas para que a formação de professores de educação física possa contribuir significativamente no sentido de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas referentes à realidade concreta em que a educação física está inserida, os egressos entrevistados afirmaram a necessidade de “maior integração entre ensino, pesquisa e extensão”, de “realização de trabalho coletivo dos docentes”, de “construção de um projeto de formação e universidade que seja crítico” e “que o curso possa assumir uma unidade teórico-metodológica”, com “maior articulação em entre teoria e prática”, em “um programa de formação continuada para docentes e egressos do curso” com “inclusão da disciplina primeiros socorros”, “inclusão da disciplina biomecânica e fisiologia do exercício”, “debate consistente sobre a proposta de formação assumida pelo curso”, “maior discussão acerca dos campos de trabalho, especificamente do campo da saúde”, “maior participação dos alunos no movimento estudantil”, para “ampliar o debate acerca das ingerências do CONFEF/CREF nos campo de trabalho no curso”.

Podemos perceber a coerência entre os problemas apontados pelos egressos e as proposições sugeridas para que o curso de educação física esteja integralmente comprometido com uma formação humana que possibilidade ver a

realidade concreta de forma mais aprofundada, isto é, para além das aparências impostas pela sociedade capitalista.

Reconhecemos que as proposições colocadas pelos egressos emergem das problemáticas enfrentadas durante o processo formativo no CEDF/UEPA e do ponto de vista das dificuldades que se confrontam diariamente nos campos de trabalho em que atuam profissionalmente.

As contribuições, os problemas e as proposições apontados pelos egressos acerca da formação em educação física da UEPA foram analisados a partir da consideração de que a licenciatura em educação física de caráter ampliado é um projeto de formação humana contra-hegemônica que está em construção e, portanto, enfrenta dificuldade para ser materializado numa sociedade marcada pela supremacia dos interesses de uma de classe (capitalistas), em detrimento dos interesses da outra classe (trabalhadores).

O desafio está colocado para o CEDF/UEPA, é a necessidade de formar professores de educação física a partir de uma consistente base teórica, que estejam comprometidos com a socialização dos conhecimentos da cultura corporal nos diversos espaços formativos e para que possam participar e disputar criticamente os rumos das Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil.

As proposições apontadas pelos egressos devem ser enfrentadas pelo coletivo de professores, estudantes e técnico-administrativos que compõem a comunidade acadêmica do CEDF/UEPA, para que possam criar as condições objetivas para superar os obstáculos, as adversidades e as contradições que travam a realização da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado e seus parâmetros teórico-metodológicos.

As questões necessárias que devem ser enfrentadas por todo o coletivo estão postas no interior do CEDF/UEPA e convergem para a imperiosa necessidade da comunidade acadêmica debater, analisar e buscar novas sínteses, para os seguintes questionamentos: O que limita a apropriação da proposta da licenciatura em educação física de caráter ampliado pela comunidade acadêmica em sua totalidade? O que trava o desenvolvimento da integração dialética entre ensino, pesquisa e extensão? O que impossibilita o trabalho coletivo e a materialização de consistente unidade teórico-metodológica pelos docentes? Quais mecanismos contribuem para a efetiva articulação entre teoria e prática, isto é, para a

materialização da práxis pedagógica a partir do trabalho como princípio educativo? Quais as estratégias possibilitam lutar por melhores condições de trabalho (equipamentos, espaços formativos e materiais didáticos necessários ao trabalho pedagógico), melhores salários e melhor carreira docente, ou seja, lutar contra a precarização da Universidade pública? Quais os limites, as contradições e as possibilidades da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado após sete anos da sua implementação?

Reconhecemos que cabe aos docentes do CEDF/UEPA e ao movimento estudantil assumir a responsabilidade de fomentar esse debate a partir da elaboração de um plano de ação que tome como parâmetro a significativa produção do conhecimento acerca da formação de professores de educação física no Estado do Pará e no Brasil e das discussões sobre o tema junto à comunidade acadêmica.

O EG – 1 UEPA defende como proposição *“a necessidade que os alunos do curso de educação física se engajem no movimento estudantil da educação e da universidade”*. Atualmente, os estudantes do CEDF/UEPA podem se organizar coletivamente para defender suas reivindicações/bandeiras de luta no Diretório Acadêmico e no Centro Acadêmico de Educação Física (CACEF), que é vinculado ao MEEF/ExNEEF.

O MEEF/ExNEEF é coletivo político, organizado nacionalmente e em regionais, que enfrenta, resiste e luta contra a precarização da universidade pública, contra a fragmentação da formação em educação física e em favor da licenciatura em educação física de caráter ampliado, contra as ingerências do CONFED/CREF tanto na formação profissional quanto nas restrições ao campo de atuação do licenciado, enfim, defende a formação humana numa perspectiva socialista (TITON, TRANZILO e ALVES, 2005).

A inserção dos estudantes nos movimentos de luta social indica a necessidade de *“auto-organização coletiva”*, para disputar com representatividade os rumos da formação de professores de educação física, discutir e tomar posições políticas mais avançadas para constituição do gênero humano, o que implica participar ativamente das instâncias administrativas dentro da universidade, questionando e se contrapondo às decisões que contribuem para esvaziamento teórico da formação em educação física apresentando proposições superadoras.

É importante enfatizar o protagonismo e a importância do CACEF do CEDF/UEPA no processo de reformulação do atual PPP do curso, quando defendeu

veementemente a necessidade de assumir a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado (AGUIAR, 2009).

Ressaltamos que, contra o processo de precarização da UEPA, os docentes e os estudantes protagonizaram uma greve histórica no primeiro semestre de 2015, que durou mais de um mês, obrigando o governo do Estado do Pará a negociar com a comunidade acadêmica sua pauta de reivindicações, que continha: melhores condições de trabalho, reforma nos *campi* do interior e da capital, aumento salarial, a compra imediata de materiais didáticos, reformulação do plano de cargos, carreira e salário (PCCR), assistência estudantil, concurso público para professor efetivo, entre outras.

O EG 2 – UEPA, que atua no sistema da saúde, expressa sua indignação acerca das ingerências do CONFEF/CREF para tentar restringir o campo de atuação do licenciado em educação física apenas ao campo escolar e coloca a necessidade de ampliar o debate acerca dessa problemática concreta no interior do CEDF/UEPA:

é importantíssimo esclarecer para os estudantes e professores a existência do debate político da área, pois a falta de conhecimento desse debate trará consequências para o professor quando ele tiver atuando profissionalmente, principalmente quando o licenciado é impedido de desenvolver o ato de educar nos campos não escolar. O que significa demarcar que a educação só se desenvolve no âmbito escolar, o que não é verdade. O trabalho que eu desenvolvo é eminentemente educativo. Eu me coloco contrário à fragmentação da formação e a ingerência do CONFEF de atacar a liberdade do direito ao trabalho dos professores de educação física nos diversos campos de atuação da área (EG 2 – UEPA).

Reconhecemos a imperiosa necessidade da comunidade acadêmica da CEDF/UEPA estar munidas dos conhecimentos e documentos oficiais que desmascaram o caráter falacioso das ingerências do CONFEF/UEPA quando este tenta restringir o campo de atuação dos licenciados somente à educação básica.

Em março de 2013, o Ministério da Saúde aprovou a Portaria nº 256, que estabelece as novas regras para o cadastramento das equipes que farão parte dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (SCNES), definindo:

Art. 6º Fica incluído, na Tabela de Classificação Brasileira de Ocupações utilizada no SCNES, a CBO provisório 2241-E1 - PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE.

Parágrafo único. 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.

Como podemos visualizar neste documento oficial, o licenciado em educação física pode atuar/tratar os conteúdos da cultura corporal no sistema da saúde, o que nos possibilita afirmar que são ilegais as tentativas do CONFEF/CREF de impedir que o licenciado em educação física atue em campos de trabalho não escolar.

Em 2013, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) protocolou o ofício nº 7/2013 referente à consulta sobre o registro profissional e o campo de atuação profissional do egresso da UFRRJ no CNE/CES. Em resposta ao ofício da referida Universidade, o CNE/CES emitiu o ofício nº 75/2014, em que analisa as resoluções e os pareceres norteadores da formação em educação física no Brasil em sua totalidade e faz as seguintes afirmações:

[...] tanto do ponto de vista do mérito quanto de vista formal, a formação acadêmica de licenciados e de bacharéis **os qualifica indistintamente para o registro profissional, como possuidores de diploma obtido em curso de educação física** [...] de modo a atuarem profissionalmente na área da educação física em espaços profissionais como academias, clubes esportivos e similares. Por outro lado, a atuação como professores da educação básica é restrita aos licenciados (BRASIL, 2014, p.4).

[...] não cabe ao Conselho Regional de Educação Física restringir o campo de atuação do egresso de curso de Licenciatura em Educação Física, oriundo de instituição superior devidamente credenciada pelo sistema nacional de educação (BRASIL, 2014, p.4).

As evidências empíricas e os materiais jurídicos acumulados nos *Dossiês* organizados pelo MNCR deixam explícitos os conflitos, as contradições e as confusões ocasionados pela fragmentação da formação em educação física instituída pelas DCNEF, bem como ingerências do CONFEF/CREF no campo da atuação profissional, que, em última instância, implica na negação do direito constitucional ao trabalho, bem como coloca trabalhador contra trabalhador, em virtude das disputas pelas escassas e precarizadas vagas de trabalho disponíveis.

Reconhecemos que as tensões, os conflitos e as contradições acerca das ingerências do CONFEF/CREF e das divergências entre professores de educação física (bacharéis e licenciados) pela disputa do campo de trabalho não escolar tendem a se acirrar com o crescimento de cursos de bacharelado em educação física no Estado do Pará, visto que, de acordo com sítio eletrônico do MEC, existem três IES de esfera privada que ofertam o curso de bacharelado, na modalidade

presencial: 1) Faculdade Metropolitana da Amazônia – FAMAZ (2013); 2) Universidade da Amazônia – UNAMA (2015); e 3) Centro Universitário Luterano de Santarém – CEULS (2015), sendo as duas primeiras situadas em Belém, e a outra, em Santarém (MEC, 2015).

Como a primeira turma de bacharelado em educação física no Estado do Pará iniciou em 2013, a conclusão do curso será no final de 2016, e as demais turmas estarão formadas, respectivamente, em 2017 e 2018, estes profissionais bacharéis vão reivindicar as vagas de trabalho no campo não escolar, sob a justificativa de que são os únicos que dominam o conhecimento referente a este campo e que a licenciatura só habilita para atuar na educação básica. Atualmente, é patente que os campos de trabalho não escolar são ocupados majoritariamente pelos licenciados em educação física no Estado do Pará.

Essa realidade concreta indica o acirramento dos conflitos entre trabalhadores de educação física (licenciados e bacharéis), bem como aponta para a necessidade de estarmos preparados e com disposição para enfrentar, resistir e lutar contra a fragmentação da formação de professores de educação física e a defesa da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado como um programa para ação contra-hegemônica no campo desta área do conhecimento.

Percebemos também que há divergências no interior do CEDF/UEPA acerca da prioridade das disciplinas que compõem a organização curricular, quando o EG 5 – UEPA afirma que “*tem disciplinas obrigatórias que deviam ser optativas e tem disciplinas optativas que deveria ser obrigatórias*”, tencionando para a necessidade de reestruturação curricular.

Acreditamos que se a discussão acerca da prioridade dos conteúdos curriculares na formação em educação física se concentrar na necessidade de inclusão e/ou exclusão de disciplinas fragmentadas, as quais respondam as necessidades do mundo trabalho, caminharemos para um labirinto, visto que os campos de trabalho se expandem, se diversificam e se modificam exponencialmente de acordo dinâmica da economia capitalista.

Não estamos afirmando que não deve haver o debate sobre a prioridade das disciplinas do currículo, porém essa discussão não dá conta de resolver as questões referentes à seleção dos conteúdos curriculares. Ademais, parafraseando Brito Junior (2014), afirmamos a necessidade de se discutir a organização do trabalho

pedagógico do curso a partir da crítica do trabalho em geral na sociedade capitalista e o trato com o conhecimento dos conteúdos das disciplinas do currículo.

Apontamos a necessidade de a comunidade acadêmica debater e se apropriar da perspectiva de trato com o conhecimento no currículo por sistema de complexos que vem sendo desenvolvida pelo Grupo LEPEL/UFBA a partir dos estudos de Moisey Pistrak (2000), que é a delimitação de uma problemática relacionada aos eixos da formação ampliada, específica e de aprofundamento, que, ao abordá-la a partir da totalidade concreta, ampliamos nossas referências do conhecimento técnico, científico, do conhecimento pedagógico e, portanto, vai possibilitar a apropriação de conhecimentos necessários para que o egresso possa atuar nos campos de trabalho escolar e não escolar (TAFFAREL e COLAVOLPE, 2003).

No interior do CEDF/UEPA, destacamos o protagonismo do coletivo político constituído pelo Grupo de Pesquisa “Ressignificar: Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física⁵¹”, que tem como Líderes a Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares e o Prof. Dr. Emerson Duarte Monte. O referido Grupo, nos últimos anos, vem desenvolvendo pesquisas, estudos, debates, palestras, intercâmbio acadêmicos, realização de eventos, no sentido de contribuir com a formação de professores de educação física a partir da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado e com prática pedagógica na educação física subsidiada pela base teórica da pedagogia da cultura corporal, no Estado do Pará.

É com este compromisso ético-político que, em 2014, o Grupo “Ressignificar” elaborou o projeto técnico, aprovou e coordena o I Curso de Especialização em Pedagogia da Cultura Corporal, em nível de Pós-Graduação, no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS, da Universidade do Estado do Pará – UEPA, tendo como objetivo geral:

Propiciar a apreensão crítica dos parâmetros teóricos e metodológicos orientadores da pedagogia da cultura corporal, de modo a subsidiar os professores de educação física na reelaboração autônoma e permanente dos seus conhecimentos e saberes docente, reconhecendo, desta forma, o contexto desencadeador desta teoria pedagógica, seus fundamentos, o

⁵¹ Este grupo de pesquisa foi criado em 2011 e está institucionalizado na UEPA, desenvolvendo suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, principalmente no CEDF/UEPA. Maiores informações sobre o grupo podem ser obtidas no DGP do CNPq. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3147601275324023>. Acesso em: 16 de julho de 2015.

impacto político, social, acadêmico e pedagógico, as possibilidades de materialização, bem como, debater os limites e avanços desta proposta pedagógica para a construção da qualidade do ensino público brasileiro (REGIMENTO INTERNO DO I CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA CULTURA CORPORAL, 2014, p.01).

A iniciativa deste grupo de pesquisa contribui para diminuir o abismo que existe entre a formação inicial e continuada de professores de educação física no norte do Brasil na área da educação física, visto que constatamos no sítio eletrônico da CAPES que não existe programa em nível de Pós-Graduação “Stricto Senso” em educação física na região norte do Brasil (CAPES, 2015).

Isso indica que a grande maioria dos professores de educação física da região norte do Brasil não pode dar continuidade a seus estudos em nível de Pós-Graduação. Por isso, defendemos que a formação continuada seja um direito de todo professor, para que possa realizar um trabalho de qualidade, a partir de uma referência ética, política, moral, científica e pedagógica que subsidiem seu enfrentamento diário para formar outros seres humanos (crianças, jovens, adultos e idosos) nos espaços formativos situados na cidade e no campo.

Reconhecemos que o PPP/CEDF/UEPA precisa ser avaliado coletivamente, visto que, ao assumir a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, produziram-se novas necessidades que precisam ser satisfeitas mediante a organização e a ação coletiva da comunidade acadêmica.

Ficaram evidentes as mediações e contradições entre os parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação em educação física na UEPA, isto é, a concepção de formação humana, a concepção de espaços formativos e a docência, entendida como trabalho pedagógico, no campo da cultura corporal como identidade acadêmico-profissional, e o processo de trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos situados nos campos de trabalho investigados.

CONCLUSÃO

Para a nossa investigação acadêmica, o ponto de partida foram as caóticas e sincréticas inquietações acerca das disputas políticas e ideológicas geradas pelas DCNEF, referentes à fragmentação da formação em educação física em licenciatura e bacharelado e às divergências que emergiram diante da adoção da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado pelo CEDF/UEPA.

As aproximações teóricas com o materialismo histórico dialético, como teoria do conhecimento que articula numa mesma unidade, por nexos e mediações, o processo de investigação científica, a uma postura, um método de análise e uma práxis, nos possibilitou captar no pensamento o movimento dialético do nosso objeto de pesquisa a partir de múltiplas determinações.

De forma específica, o recorte desta pesquisa se deteve a responder a seguinte questão problema: os parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores em educação física da UEPA dão sustentação ao trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos e legitimam a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado?

Para responder a pergunta problema que instigou a realização deste estudo, analisamos a relação entre os parâmetros teórico-metodológicos prescritos no PPP/CEDF/UEPA, que assumiu a partir de 2008 a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, e o trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos.

Os dados coletados na investigação empírica mostraram como regularidade que os egressos do CEDF/UEPA nos campos de trabalho exercem a docência, visto que atuam em espaços formativos, delimitam o tempo pedagógico, utilizam/tratam/ensinam os conteúdos da cultura corporal para outros seres humanos, desenvolvem atividades de caráter pedagógico, com determinados materiais didáticos e método de ensino, elegendo finalidades para dar direção à formação humana dos indivíduos, que são verificadas a partir de processos avaliativos.

Identificamos que o processo de trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos, inseridos numa totalidade concreta, está atravessado pelas contradições do processo de trabalho inerente ao modo de produção capitalista, visto que ficaram evidentes nos relatos dos egressos sobre o processo de trabalho

pedagógico nos espaços formativos às determinações políticas e ideológicas dominantes e de resistência/enfretamento à lógica a hegemônica da sociedade em que vivemos.

As mediações do movimento mais geral do capital no processo de trabalho pedagógico dos egressos nos campos de trabalho, que rebaixam a formação humana integral dos indivíduos, são evidentes: quando há carências de espaços formativos e materiais didáticos, quando os conteúdos da cultura corporal são tratados com métodos de ensino que inviabilizam a problematização e a reflexão crítica da realidade concreta e quando as finalidades em relação à formação dos seres humanos estão reduzidas a aspectos particulares e simplificados a questões técnicas, táticas e às leis do desenvolvimento biológico.

O trabalho pedagógico realizado pelos egressos do CEDF/UEPA, nos espaços formativos, coloca como desafio a necessidade de apropriação de uma consistente base teórica que possa subsidiar o enfrentamento das contradições do real concreto, posto que este é síntese de múltiplas determinações, que só podem ser identificadas mediante o trabalho intelectual, teórico e crítico. Isto corresponde à necessidade da atitude científica, de domínio dos conteúdos da cultura corporal e de métodos de ensino para que seja garantida a transmissão-assimilação destes a outros seres humanos.

Os parâmetros teórico-metodológicos assumidos pelo PPP/CEDF/UEPA, quais sejam, a concepção de formação humana, a concepção de espaços formativos, a docência, entendida como trabalho pedagógico, no campo da cultura corporal como identidade acadêmico-profissional, a defesa de uma consistente base teórica, estão sintonizados com o que foi demonstrado como exigência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos inseridos nos campos de trabalho do sistema educacional, do lazer, do treinamento desportivo, da saúde, do *fitness* e do projeto social.

Essas constatações são indícios concretos que nos possibilitam visualizar que os parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores de educação física da UEPA, prescritos em seu PPP, sustentam o trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos, legitimando a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado.

No entanto, ao analisar contribuições, problemas e proposições da formação acadêmica pela licenciatura em educação física de caráter ampliado a partir dos

relatos dos egressos e da produção do conhecimento sobre o tema, verificamos que a materialização dos parâmetros teórico-metodológicos que sustentam esta concepção de formação humana e que estão prescritos no PPP/CEDF/UEPA é mediada por conflitos, tensões, divergências, contradições, antagonismos, que, inseridos numa totalidade concreta, são sínteses de múltiplas determinações.

Quanto às contribuições da formação em educação física da UEPA para enfrentar os campos de trabalho e neles os espaços formativos, os egressos situaram que a formação acadêmica teve como referência uma matriz teórico-metodológica de caráter ampliado, em que os futuros professores estão aptos para atuar nos campos de trabalho escolar e não escolar com os conteúdos da cultura corporal, situam o eixo da formação didático-pedagógica como importante para o desenvolvimento de trabalho pedagógico e se sentem em condições de atuarem em mais de um campo de trabalho, majoritariamente no campo escolar e da saúde, sendo que o curso possibilitou a apropriação de uma boa base teórica, mas que nem sempre foram consistentes.

Quanto aos problemas da formação acadêmica, identificamos que a materialização dos parâmetros teórico-metodológicos orientadores da formação de professores de educação física da CEDF/UEPA está comprometida quando o referido curso apresenta contradições e antagonismos no que diz respeito às seguintes problemáticas: ausência de unidade teórico-metodológica no trato com o conhecimento subsidiado por projeto histórico para além do capital, a fragmentação da organização do trabalho pedagógico do curso, a precarização da universidade pública, a carência de atividade de pesquisa e extensão, as disputas e os conflitos acerca da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, que se colocam como implicações para a realização efetiva dos parâmetros teórico-metodológicos da licenciatura em educação física de caráter ampliado no referido curso.

Em relação às proposições, os egressos relataram a necessidade da formação em educação física da UEPA possibilitar maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão, apropriação integral pelos docentes e estudantes do conteúdo do PPP/CEDF/UEPA, ter uma unidade teórico-metodológica no trato com os conhecimentos nas disciplinas, maior apropriação do debate político da área, fundamentalmente a respeito das ingerências do CONFEF/CREF nos campos de

atuação profissional, maior participação dos estudantes no movimento estudantil e outros.

As contradições e os antagonismos identificados na formação de professores de educação física são indicativos de que as determinações do movimento mais geral do capital se expressam e se fazem presentes na formação de professores de educação física da UEPA e, conseqüentemente, no processo de trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos.

A acumulação flexível como novo modo de organização do trabalho e o neoliberalismo como sistema político-ideológico de regulação do Estado em tempo de crise estrutural do capital estão subsidiados pela imperiosa necessidade de formação de um novo trabalhador em todo o mundo, que seja flexível, competente, eficiente, capaz de resolver os problemas da prática cotidiana e tenha disposição para aprender a aprender, tendo em vista aumentar seu grau de empregabilidade em tempos sombrios de desemprego estrutural.

A formação desse novo trabalhador vem sendo implementada no Brasil desde a década de 1990 por um projeto/processo de “mundialização da educação” expresso em políticas e reformas educacionais que demonstram: “a formação para o consenso; a formação que desarticula teoria e prática; a formação para a profissionalização; a formação para a desqualificação; a formação aligeirada e fragmentada; a formação para a precarização e alienação” (MACEDO, 2011, p.463).

Na formação em educação física, o projeto de “mundialização da educação” tem sua expressão maior nas DCNEF, que ignorou em seu processo de reformulação as determinações históricas da educação física brasileira, a produção dos conhecimentos sobre o tema e as reivindicações de professores e estudantes dessa área do conhecimento e instituiu um conjunto de parâmetros teórico-metodológicos alinhados com interesses do capital, que busca adaptar os trabalhadores às suas demandas e necessidades.

É com o propósito de desqualificar/explorar que as DCNEF instituem a dicotomia da formação em educação física em licenciatura e bacharelado, trazendo nefastas implicações tanto para o processo da formação profissional quanto para a intervenção pedagógica.

A fragmentação da formação em educação física é sustentada pelas insistentes tentativas de descaracterizar/desqualificar/simplificar o processo de trabalho pedagógico do professor de educação física no campo de trabalho não

escolar, como se neste campo o professor não tivesse o que ensinar, não precisasse de ferramentas teórico-metodológicas para dar direção à formação humana dos indivíduos que frequentam os espaços formativos.

O principal interessado na fragmentação da formação em educação física é o CONFEF/CREF, porém afirmamos que seu interesse representa o próprio interesse do capital em tempos de crise estrutural no mundo trabalho, na educação e na educação física, visto que tal dicotomia determina a divergência entre trabalhadores de educação física desqualificados, pois tiveram sua formação rebaixada pela negação de conhecimentos científicos fundamentais para o processo de trabalho pedagógico em sua totalidade, criando uma reserva de mercado precarizado, que está demarcado e delimitado pelas regras de grupos empresariais, corporativos e burgueses.

É contra as mediações e as implicações do movimento mais geral da crise estrutural do capital no mundo trabalho, na educação e, em particular, na formação de professores de educação física que emerge a necessidade de defender frente à luta de classes a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, como projeto de formação humana alinhada às reivindicações históricas de estudantes e professores de educação física e com o projeto histórico para além do capital.

A formação unificada está subsidiada pela necessidade de encerrar a dicotomia presente nos modelos de formação diferenciados “Graduação em Licenciatura” e “Graduação em Bacharelado” instituída pelas DCNEF e na atuação profissional na delimitação dos campos de trabalho escolar e não escolar decorrente das inconsistentes ingerências do CONFEF/CREF.

As contradições enfrentadas na formação em educação física e no trabalho pedagógico nos espaços formativos advêm da estrutura da sociedade regida pela propriedade privada dos meios de produção, pela divisão do trabalho manual e intelectual, pela exploração do homem sobre o homem, pela gana imperialista hegemônica em sua incessante busca de acumulação do capital por meio da extração da mais valia, enfim, pela submissão da força de trabalho ao capital.

É para resistir e agir no enfrentamento das contradições evidenciadas anteriormente que a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado, como projeto de formação humana omnilateral, defende a necessidade de apropriação de uma consistente base teórica, tendo como eixo de sustentação a

história como matriz científica, o trabalho como princípio educativo e o marxismo como teoria do conhecimento que subsidia a análise da realidade concreta buscando a sua superação revolucionária.

A unidade teórico-metodológica que sustenta a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado se alinha a necessidade de histórica de construção das condições subjetivas para o processo revolucionário de transição do modo de produção capitalista para o socialismo.

Essa concepção configura-se como uma conquista da classe trabalhadora desta área do conhecimento e deve ser alcançada em sua integralidade mediante a correlação de forças antagônicas no interior da luta de classes e carregará a marca contraditória do processo histórico em que realiza e se desenvolve.

Ao refletirmos sobre as proposições superadoras alinhadas com a materialização e o avanço da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado e com projeto histórico para além do capital, compartilhamos das preocupações de Martins (2010, p.14), que, ao analisar “o legado do século XX para a formação de professores”, apontou uma questão crucial: “[...] a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos”.

Em sintonia com esse pressuposto e com base nos resultados alcançados nesta pesquisa, apresentamos as proposições superadoras e/ou os indicativos para subsidiar a luta de classes no campo da educação física no Brasil:

- A revogação das atuais DCNEF e a reabertura das discussões levando em consideração a proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliado, elaborada pelo Grupo LEPEL/UFBA, o MEEF e intelectuais orgânicos (Anexo A);
- A revogação da Lei nº 9.696/98, que Regulamenta a Profissão de Educação Física e cria o CONFEF/CREF. O que defendemos é a regulamentação do trabalho do professor de educação física.

E, no campo específico do CEDF/UEPA, apresentamos algumas proposições superadoras a serem materializadas por professores e estudantes e técnico-administrativos deste curso, quais sejam:

- Participar ativamente das organizações de classe para enfrentar as questões referentes à precarização da Universidade Pública;
- Criar estratégias que garantam o compromisso ético-político com a licenciatura em educação física de caráter ampliado e seus parâmetros teórico-metodológicos;
- Discutir coletivamente as divergências referentes aos parâmetros teórico-metodológicos da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado e produzir novas sínteses;
- Realizar o planejamento e trabalho coletivo tomando como referência a unidade teórico-metodológica delineada do PPP/CEDF/UEPA;
- Realizar debates, discussões e/ou formações objetivando a apropriação efetiva da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado e seus parâmetros teórico-metodológicos;
- Elaborar um plano de ação que permita enfrentar os obstáculos que impedem a formação acadêmica de qualidade e socialmente referenciada pelo projeto histórico para além do capital.

Acreditamos que a materialização dos parâmetros teórico-metodológicos da concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado nos cursos de formação de professores desta área do conhecimento no Brasil, sintonizados com o projeto histórico de emancipação da classe trabalhadora, somam-se as ações imediatas para concretização da tarefa global e vindoura do socialismo. Porém, para tanto, há que se traçar um percurso composto por etapas devidamente planejadas, para que possamos dar passos significativos na direção certa, pois

O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafios. Mas a solução destes só é possível se a abordagem do imediato for orientada pela sintetização da estrutura estratégica. Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de automediação – só podem começar do imediato, mas iluminados pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra (MÉSZÁROS, 2008, p.77).

O percurso formativo que se encerra na defesa dessa dissertação de mestrado, gera a necessidade de novas apropriações a partir da compreensão dos

limites deste trabalho. Um deles foi à impossibilidade do aprofundamento teórico acerca da função social da educação física em cada sistema de atuação profissional que investigamos. Em função dessa limitação, nos estudos de doutorado, pretendemos problematizar a relação do trabalho pedagógico dos professores de educação física com a função social do sistema educacional, do *fitnees*, da saúde, do projeto social, do lazer e do treinamento desportivo e suas implicações para formação de professores de educação física.

Por fim, reconhecemos as implicações e os obstáculos que o trabalhador enfrenta no processo de apropriação do conhecimento científico, para que possa ver o mundo de forma mais aprofundada. Porém, posso afirmar que as marcas e as lições da minha trajetória de vida me fortalecem e me deixam com muita disposição política e revolucionária para lutar pelos interesses da classe trabalhadora, contra a exploração, a opressão e a destruição dessa classe, bem como para transmitir, a outros seres humanos nos espaços formativos, os conhecimentos científicos de que nos apoderamos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane do Socorro de Sousa. **Análise do processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física da UEPA: ação regulatória ou emancipatória.** 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira et al. A Prática Pedagógica da Educação Física no MST: Possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 208, n. 2, p. 121-140, jan. 2007.

ALMEIDA, Roseane Soares. **A ginástica na escola e na formação de professores.** 2005. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

ALVES, Melina Silva. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa.** 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2010.

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.

ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: retrospectiva histórica.** Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, Otávio Luiz Pinheiro. **Currículos 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.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 15º Encontro Nacional, 2010. Caldas Novas, GO. Documento Final. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **ANFOPE em movimento: 2008-2010.** Brasília: Líber Livro; ANFOPE; CAPES, 2011.

_____. **Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, sistema nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente.** Documento final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE. Brasília, 2012.

BARROS, Claudia Maria Rodrigues. **O trabalho docente e o processo de adoecimento no curso de educação física da Universidade do Estado do Pará.** 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

BASTOS, Robson dos Santos. **A formação de professores de educação física no PARFOR**: implicações na organização do trabalho pedagógico. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BENDRATH, Eduard Angelo. Escola, Educação não formal e a formação profissional em educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXII, n. 35, p. 286-300, dez. 2010.

BOTH, Vilmar José. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

BRASIL. **Resolução CFE nº 03/1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF, 1987.

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

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Edital n. 04/1997**, de 10 de dezembro de 1997. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Brasília, DF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 776/1997**, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 1997.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 0138**, de 04 de abril de 2002, Brasília, 2002.

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

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

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

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

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, Brasília, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 400**, de 24 de novembro de 2005. Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005.

_____. **Portaria nº 154**, de 24 de janeiro de 2013. Cria os Núcleos de Apoio a Saúde da Família – NASF. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**, BRASILIA, DF, 2010.

_____. **Portaria nº 256**, de 11 de março de 2013. Estabelece novas regras para o cadastramento das equipes que farão parte dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (SCNES), Brasília, DF, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Ofício nº 75**, de 19 de março de 2014. Resposta ao ofício nº 7/2013/PROGRAD/UFRRJ. Consulta sobre o registro profissional e campo de atuação profissional do egresso da UFRRF.

BRAZ, Marcelo. Capitalismo, crises e lutas contemporâneas: questões e polêmicas. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, p. 468-492, jul./set. 2012.

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

_____ et al. Formação do professor e diretrizes curriculares nacionais para graduação em educação física: críticas aos parâmetros teórico-metodológicos orientadores. In: TAVORA, Maria Josefa de Souza; BENTES, Nilda de Oliveira (Org.). **Estudos sobre formação de professores**. Belém: EDUEPA, 2011, p. 59-84.

BRITO JUNIOR, Antonio Hugo Moreira de. **A. Organização do trabalho pedagógico no curso de educação física da Universidade do Estado do Pará: limites, contradições e possibilidades frente à crater ampliado**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

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

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, p. 5-15, nov./dez. 2003.

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

COELHO, Higson Rodrigues. **Formação de professores de educação física: limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de graduação do Estado do Pará**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

COESP-EF. **Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: justificativas, proposições, argumentações**. Brasília, 13 de maio de 1999.

COLEGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Carta de Vitória**. Vitória-ES, 14 de dezembro de 2003.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Cursos Recomendados/Reconhecidos, 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 05 de julho de 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CONFED. **Resolução nº 046/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Disponível em <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física** (Graduação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade Licenciatura-Bacharelado**. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DANTAS JÚNIOR, Hamilcar S. Dantas; TAFFAREL, Celi Zulke. Formação de professores de educação física: a história como matriz científica. In: HIDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; TAFFAREL, Celi Zulke (Org.). **Currículo e educação física: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 403-423.

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.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 62, p.44-63, abr. 2004.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUTRA, Geovanna Caroline Zanini. **Contribuições para análise das bases que fundamentam que fundamentam a proposta de formação de professores de educação física**. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal na Escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, Santa Catarina, Ano VII, v. 8, p. 91-102, 1995.

_____. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. (Posfácio). **Metodologia do ensino de educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. Críticas às proposições pedagógicas da educação física. In: **Boletim Germinal**, nº 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009b.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho (Org.). **Fundamentos Pedagógicos Educação Física**: flexões e reflexões. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p. 15-31.

_____. 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.

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

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Laber Livro, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico: ciência pedagógica e “didática”. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano IX, n. 27, 1987, p.122-139.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, nº 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, Rogério Gonçalves de; SOARES, Marta Genú; MONTE, Emerson Duarte. A avaliação do projeto político-pedagógico do curso de educação física da UEPA frente ao neoliberalismo e ajustes no modo de produção capitalista. In: I

CONGRESSO NORTE-BRASILEIRO CIÊNCIAS DO ESPORTE,1., 2006, Macapá. **Anais**. Macapá: UNIFAP, 2006. p. 115-120.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). 12. ed. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010a, p.75-100.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 159-167, maio/ago. 2008.

_____. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. **CONFEEF**: organizador da mercantilização do campo da Educação Física. Rio de Janeiro, 2008. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBRADÉ, Claudinei José; SAVIANE, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores associados, 2004, p.45-59

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

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Texto. Poços de Caldas: 25ª ANPED, 2002.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação- e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectiva de final de século**. 1o. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 55-75.

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

LEMOS. Lovane Maria. **Formação e Trabalho do(a) Professor(a) de Educação Física na Formação Social Capitalista**. 2011. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

MACEDO, Jussara Marquez de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 494f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

MANACORDA. Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. O método da economia política. In: MARX; Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 54-61.

_____. **O capital**: crítica da economia política. 24 edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: _____; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultural Acadêmica, 2010. p.12-31. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2012. 250 f. Tese. (Livre-Docência em Psicologia da Educação) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

_____. Da formação humana em Marx à Crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 47-63.

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

_____. **O Século XXI**: socialismo ou barbárie? 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: projeto neoliberal de educação e sociedade no Brasil e Venezuela. 2003. 266f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

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

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituições Credenciadas, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

MONTENEGRO, Gustavo Maneschi. **Conhecimento sobre o lazer na formação de professores de educação física**: um olhar sobre os cursos superiores das Universidades Públicas em Belém/PA. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas Curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física**: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil. 2012. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MOVIMENTO NACIONAL CONTRA A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Dossiê**: Formação de professores e atuação profissional. Movimento Nacional Contra Regulamentação do Profissional de Educação Física, 2013a. Disponível em: <<http://mncref.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 Jan. 2014.

_____. **Dossiê**. Atuação na escola e conselho profissionais. Movimento Nacional Contra Regulamentação do Profissional de Educação Física, 2013b. : <<http://mncref.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 Jan. 2014

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

_____; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. 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., 2003, Pato Branco. **Anais...** Pato branco, 2003. p.1-20.

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

_____. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p. 11-31.

OLIVEIRA, Vitor M. **Consenso e conflito da Educação Física Brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

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

PRONI, Marcelo Weishaupt. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.788-798, jul./set. 2010.

QUELHAS, Álvaro de Arezedo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 26, p. 69-87, 2006.

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

REGIMENTO INTERNO DO I CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA CULTURA CORPORAL. (Pós-Graduação Lato sensu). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

RIBEIRO, Giselle dos Santos et al. Formação inicial em educação física e as repercussões da proposição de licenciatura ampliada no CEDF/UEPA. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n.1 p. 37-56, jan./mar, 2015.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. ano I, vol. I, p.1-15, jul. 2009.

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

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores de Educação Física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. 2005. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

_____ et al. Base conceitual da formação de professores e militantes culturais. In: COLAVOLPE, Carlos Roberto; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira (Org.). **Trabalho pedagógico e formação de professores/militares culturais**: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 33-46.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino. **Formação em educação física**: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n.70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SILVA, William José Lordelo. **Crítica à Teoria Pedagógica da educação Física: para além da formação unilateral.** 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOARES, Marta Genú. **Implicações do Movimento Renovador na Educação Física e seus desdobramentos metodológicos no cotidiano escolar.** In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA, LINGUAGENS E PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO, 1., 2004, Natal, **Anais...** Natal: UFRN, 2004. p 13-19.

SOUZA, Loyana da Costa. **Formação de professores no curso de educação física da UEPA: a inclusão escolar de pessoas com deficiência.** 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

STEINHILBER, Jorge. Licenciatura e/ou Bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional. **Revista Educação Física**, ano VI, nº 19, março, p.19-120, 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** 1993. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____; SILVA, R. Souza e Silva. Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física: Elementos para uma avaliação do processo. **Motrivência**, Florianópolis, p. 29-33, 1988.

_____. 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.

_____; COLAVOLPE, Carlos Roberto. Sistema de complexo temático: uma contribuição para o debate de reestruturação curricular do curso de educação física da UFBA. **Revista Eletrônica Rascunho Digital**, Salvador, 2003. Disponível em: < <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/> >. Acesso em: 30 nov. 2014.

_____; LACKS, Solange. Diretrizes Curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005, p. 89-109.

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

_____; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação de professores de Educação Física: estratégia e táticas. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, ano XVIII, n. 26, p. 89-111, jun. 2006.

_____. 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.

_____. Formação de Professores: estratégia e tática. **Revista Eletrônica Rascunho digital**, Salvador, 2009a. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003. Salvador 2009b. **Revista Eletrônica Rascunho Digital** Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. (Posfácio). **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009c.

_____. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuições ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXII, n. 35, p. 18-40, dez., 2010.

_____; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, Dinah Vasconcellos e SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.). **Formação em educação física & ciências do esporte**: política e cotidiano. São Paulo: HUCITEC; Goiânia: CBCE, p. 13-47, 2010.

_____. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**. v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012a.

_____. Educação física e saúde: um problema histórico-crítico. **Rascunho Digital Eletrônica Rascunho Digital**. Salvador. 2012b. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. **Espaços e equipamentos para a educação física escolar e não-Escolar**. Entrevistadores: C. G. Macedo e S. V. Goellner. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano xxiv, nº 39, P. 66-75 Dez./2012c. Entrevista concedida ao projeto Garimpendo Memórias.

_____. Por que é importante praticar esportes? **Rascunho Digital Eletrônica Rascunho Digital**. Salvador. 2014. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

TÁVORA, Maria Josefa de Souza; GONÇALVES, Arlete Marinho. Projeto político-pedagógico e o papel social da escola. In: TÁVORA, Maria Josefa de Souza; BENTES, Nilda de Oliveira (Org.). **Estudos sobre formação de professores**. 1ed. Belém: EDUEPA, 2011, v. 1, p. 109-121.

TITON, Mauro; TRANZILO, Paulo José Riela; ALVES, Melina Silva. O embate de projetos na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de educação física: contribuições do MEEF para a Formação de Professores. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 17, n. 25, p.79-102, 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Luckács. Maceió: Edufal, 2012.

TREPTOW, Anahy Garcia. **A formação do professor de Educação Física no Pará**: o que revela a história do currículo do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, p. 11-35. 1995.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. **A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos**. 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Apresentação do Entrevistado

Data:

Nome:

Em que ano você concluiu o CEDF/UEPA:

Sistema de atuação profissional:

Campo de trabalho:

1. Com o que você trabalha? Que conteúdos utiliza neste trabalho? Em que espaços? Em que tempos pedagógicos? Que materiais e métodos você usa? Com que finalidade?

2. E a sua formação docente em que contribuiu para enfrentar os campos de trabalho e neles os espaços formativos?

3. Você se sente em condições de trabalhar em que campo – saúde, *fitness*, educação, lazer, treinamento esportivo e projeto social? O curso forneceu consistente base teórica?

4. Que sugestões e/ou propostas para que a formação de professores de educação física contribuísse significativamente no sentido de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas referente à realidade concreta em que a educação física está inserida, você poderia dar a partir da sua prática docente?

5. Outros elementos, dentre os citados anteriormente, que você gostaria de acrescentar à sua fala.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa

Título da pesquisa: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CARÁTER AMPLIADO: análise dos parâmetros teórico-metodológicos

Caro (a) Professor (a)

Venho por meio deste documento convidá-lo(a) a participar como voluntário (a) da pesquisa supracitada, que está sendo desenvolvida por mim pesquisador Marcos Renan Freitas de Oliveira, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Marta Genú Soares. E, tendo por objetivo da pesquisa analisar a relação entre os parâmetros teórico-metodológicos prescritos no PPP/CEDF/UEPA e o trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos, precisamos obter essas informações por meio de entrevistas, que serão gravadas e transcritas. Após a organização do referido material, marcaremos um encontro específico para apresentar e discutir tudo o que foi relatado (validação). Sendo de seu total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição. Asseguramos ao (à) senhor (a) que sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato. Utilizaremos números para fazer referencia aos entrevistados, e assim preservar a identidade. Desde já agradecemos a sua valiosa contribuição para a pesquisa, disponibilizando sua atenção e tempo, posto que sabemos dos inúmeros compromissos diários assumidos. E nos colocamos a disposição para as possíveis dúvidas ou informações necessárias.

Pesquisador

Nome: Marcos Renan Freitas de Oliveira

Matrícula: xxxxxxxxxxxx

E-mail: xxxxxxxxxxxx

Telefone: xxxxxxxxxxxx

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar, contribuindo com a coleta de informações para a realização da mesma.
Belém: __/__/__.

_____ Assinatura

APÊNDICE C – Validação da entrevista

Professor (a)

Agradecemos pela entrevista realizada no dia xxxxxx, e, dando continuidade à pesquisa de mestrado referente a análises dos parâmetros teórico-metodológicos que orientam a educação física da UEPA e trabalho pedagógico dos egressos no espaços formativos, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marta Genú Soares, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estado do Pará (UEPA), vimos mais uma vez solicitar sua colaboração.

Estamos entregando a você, as transcrições da sua entrevista e, solicitamos que realize a leitura e correção da mesma, de acordo com os seguintes critérios:

1. Conforme já informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado no momento da entrevista, é de seu total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição, visto que esta será a versão a ser utilizada na pesquisa.
2. No momento de validação da entrevista, será entregue a você a transcrição, na íntegra, de sua entrevista, onde você terá um prazo de uma semana para fazer as devidas correções. Passado esse período, você terá que devolver o material.
3. Por se tratar de um trabalho acadêmico, solicitamos agilidade para a efetivação da correção e devolução do material.

Desde já, agradecemos a sua colaboração,

Atenciosamente,

Prof. Marcos Renan Freitas de Oliveira e Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares

ANEXO

ANEXO A – Proposta de DCNEF para os cursos de Licenciatura em Educação Física de caráter ampliado elaborada pelo Grupo LEPEL/UFBA e MEEF

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

MINUTA DE RESOLUÇÃO

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada – Graduação em Educação Física

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES ____/____, de __ de ____ de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor

RESOLVE:

Art. 1º – A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física – definem procedimentos da formação de profissionais de Educação Física, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º – A Educação Física é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos das ciências humanas, sociais, da saúde, exatas e da terra, da arte e da filosofia. Portanto, sua matriz científica é a história, do homem e da natureza.

Art. 4º – O Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da ação acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo.

Parágrafo Único – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela agir por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal.

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

- 1) trabalho pedagógico como base da identidade do profissional de Educação Física;
- 2) compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de

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

Art. 6º – A identidade profissional baseada no trabalho pedagógico e a formação humana no sentido amplo, omnilateral, de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional, deverão constituir a concepção nuclear do currículo de formação do licenciado em Educação Física.

Art. 7º – O currículo para o Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será constituído por Conhecimentos de Formação Ampliada, Conhecimentos Identificadores da área da Educação Física e Conhecimentos Identificadores do Aprofundamento dos Estudos. 50% destes conhecimentos serão organizados em disciplinas e atividades de caráter obrigatório e 50% de caráter opcional.

Parágrafo 1º – Os Conhecimentos de Formação Ampliada abrangem as seguintes dimensões:

- a) Relação ser humano – natureza
- b) Relação ser humano – sociedade
- c) Relação ser humano – trabalho
- d) Relação ser humano – educação

Parágrafo 2º – Os Conhecimentos Identificadores da Educação Física abrangem as seguintes dimensões:

- a) Cultura corporal e natureza humana
- b) Cultura corporal e territorialidade
- c) Cultura corporal e trabalho
- d) Cultura corporal e política cultural

Parágrafo 3º – Os Conhecimentos do Campo de Aprofundamento da Educação Física são compreendidos como o conjunto de fundamentos específicos que tratam de singularidades e particularidades na elaboração, implantação, implementação e avaliação das ações acadêmico-profissionais em complexos temáticos.

I – Cada Instituição de Ensino Superior deverá propor seus complexos temáticos, definindo a articulação de conhecimentos e experiências que os caracterizarão

devendo para tanto desenvolverem-se condições para as ações investigativas e de pesquisa.

Art. 8º – O tempo de integralização do Curso de Licenciatura Ampliada – Graduação em Educação Física - será definido pelas Instituições de Ensino Superior, respeitando o mínimo de duração e de carga horária de 4 anos e de 2.800 horas, respectivamente.

Parágrafo Único – Da carga horária total, 30% (trinta por cento) será destinada ao Conhecimento de Formação Ampliada, 40% aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física, e 30% aos Conhecimentos Identificadores de Aprofundamento da Educação Física, admitindo-se uma variação de até 5% para mais ou para menos. Do total 50% são créditos em disciplinas ou atividades de caráter obrigatórios e 50% créditos opcionais.

Art. 9º – A prática do ensino será desenvolvida desde o início do curso e deverá respeitar um mínimo de 400 horas e o Estágio Curricular ser obrigatório, a partir do cumprimento de 50% da carga horária total para integralizar o currículo, respeitando o mínimo de 400 horas, sendo, necessariamente, supervisionado pela instituição formadora e articulado a projetos de ensino- pesquisa-extensão.

Parágrafo 1º – Da carga horária total do Estágio Curricular, 60% deverá ser cumprida em diferentes campos de trabalho da Educação Física ao longo do curso saúde, educação, lazer, alto rendimento, e 40% no campo de trabalho vinculado ao complexo temático de aprofundamento.

Parágrafo 2º – A carga horária do Estágio Curricular a ser cumprida ao longo do curso deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física.

Parágrafo 3º – A carga horária do Estágio Curricular a ser cumprida no campo de trabalho vinculado ao complexo temático de aprofundamento deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos do Campo de Aprofundamento.

Art. 10 – Para os Cursos de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será exigida a iniciação científica orientada por professores pesquisadores articulados a grupos e linhas de pesquisa que culmine com a elaboração de um trabalho científico de conclusão, que caracterize uma monografia de base, articulados aos programas de iniciação científica, na forma definida pela própria Instituição de Ensino Superior.

Art. 11 – As atividades complementares deverão perfazer 200 horas e serem incrementadas ao longo do curso, devendo ser entendidas como conhecimentos adquiridos de forma autônoma pelo graduando por meio de estudos e de práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de estágios extracurriculares, programas de extensão, congressos, seminários e cursos, atividades estas a serem avaliadas e reconhecidas pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 12 – Na organização do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13 – O Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física deverá obedecer a legislação específica emanada do Conselho Nacional de Educação para a Formação

Art. 14 – A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo 1º – A avaliação dos graduandos deverá basear-se nos princípios norteadores que assegurem uma consistente base teórica e as dimensões da formação omnilateral de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional e estabelecer nexos com a avaliação docente, dos planos e programas e avaliação institucional.

Parágrafo 2º – As metodologias e critérios empregados para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotado pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 15 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, de ----- de -----.
Presidente da CNE/CES



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

