

**AMÁLIA CATHARINA SANTOS CRUZ**

**O EMBATE DE PROJETOS  
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
além da dualidade licenciatura – bacharelado**

**Florianópolis  
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O EMBATE DE PROJETOS**  
**NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:**  
**além da dualidade licenciatura – bacharelado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação

Orientador: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti  
Co-orientadora: Profa. Dra. Eneida Oto Shiroma

Florianópolis  
2009

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

AMÁLIA CATHARINA SANTOS CRUZ

### **O EMBATE DE PROJETOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Para além da dualidade entre licenciatura – bacharelado**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,  
Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

Dr. Lucídio Bianchetti (Orientador) \_\_\_\_\_

Centro de Ciências da Educação/Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Eneida Oto Shiroma (Co-orientadora) \_\_\_\_\_

Centro de Ciências da Educação/Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (Examinadora) \_\_\_\_\_

Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia

Dr. Vidalcir Ortigara (Examinador) \_\_\_\_\_

Faculdade de Educação/Universidade do Extremo Sul Catarinense

Dra. Patrícia Laura Torriglia (Suplente) \_\_\_\_\_

Centro de Ciências da Educação/Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 29 de maio de 2009

Este trabalho é dedicado à classe trabalhadora que vem construindo a história da humanidade com muito suor e lágrimas, lutas e vitórias, perdas e conquistas, com muita organização, sem jamais desistir dos seus ideais, mesmo diante de tantas vicissitudes.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, minha mãe Laurentina, meu pai Catarino (in memorian), minha tia Lili e meu irmão Fabrício, pelos esforços envidados à concretização deste estágio de qualificação de uma filha da classe trabalhadora. As atitudes demonstradas durante o percurso como apoio, carinho, compreensão, cumplicidade, abnegação, amor, dedicação, companheirismo, sacrifícios foram determinantes à conclusão deste trabalho.

Agradeço as famílias Lima Gomes, Albuquerque Nascimento, Rodrigues, Borges, Souza Guimarães, que sempre estiveram presentes na minha educação.

A sempre presente e abnegada companheira de todos os momentos, desde a graduação, atuando nos movimentos de luta, Tina Paraiso, constituindo-se em um dos pilares mais importantes da minha vida.

À amada Celi Taffarel pela sua luta, honestidade, integridade, amor, companheirismo, solidariedade e, principalmente pela oportunidade em tê-la como um dos sustentáculos em todos os momentos da minha vida.

À querida Micha, companheira, mestre, amiga que com a sua perspicácia, inteligência aguçada e crítica contundente tem nos impulsionado sempre a crescer a partir de valores sólidos e coerentes.

À “caramada” Professora Eneida, a qual foi uma grata surpresa, com quem aprendi muito, amiga, mestre, companheira, que enfrentou comigo desafios enormes que mudaram a minha vida. Exemplo de compromisso, seriedade, rigor, organização, solidariedade e extrema compreensão, além do carinho sempre presente.

Ao querido professor Lucídio, agradeço pela liberdade, pela confiança e autonomia com as quais desenvolvemos o trabalho. A seriedade e honestidade para a concretização do trabalho foram fundamentais, assim como, o alerta para as armadilhas da vida.

À companheira, lutadora do povo, professora Célia Vendramini (Celinha), com quem tive a oportunidade de compartilhar desde a vida acadêmica, profissional e pessoal. A admiro pelo trabalho, respeito para com o próximo e, principalmente pela humildade com que exerce a sua função. Estendo o agradecimento a sua família que me acolheu de maneira muito especial.

Ao querido Vidal, professor e amigo que me foi apresentado durante o processo e sempre esteve disposto a contribuir.

Aos meus irmãos Adri e Mauro, o carinho, o respeito, a admiração e o eterno agradecimento pelos conselhos e acolhimento nos momentos mais difíceis dessa caminhada. Esses são companheiros de longa data que nos inspiram na luta diária.

Aos camaradas Cláudio Lira (Mona), Rose, Raquel, Erika, que me incentivaram, orientaram e são pontos de apoio em todos os momentos. Pessoas com as quais tive o imenso prazer em ser orientada de forma coletiva.

À Carol Bani, Elenira Vilela pelo exemplo de compromisso de luta para com a classe trabalhadora. Amigas e companheiras de todas as horas, que me acolheram de forma indescritível.

Aos queridos amigos Tina Franchi, Rafael Saldanha, Chris Abes, Débora Michelloti, que me acolheram e estiveram ao meu lado em todos os momentos.

Ao David pelo companheirismo, dedicação, paciência e coragem em estarmos juntos nesta empreitada. A nossa caminhada vem desde a graduação, passando por momentos de alegrias e tristezas.

À camarada Mara, um exemplo de honestidade, idoneidade, lealdade e uma grande amiga, com a qual pude partilhar o que significa apoiar incondicionalmente um companheiro.

Aos amigos Ademir e Ró, Fernando e Sandra, Bruno, Marcos Canguru, Mineiro, Rafael Gaspar, Cecília, Carol Costa, Hiroshi, que nos apoiaram de forma incondicional, sendo nossos portos seguros e companheiros de luta.

Aos professores da Linha trabalho-Educação pela paciência, compromisso, carinho, dedicação, seriedade e pelo apoio que sempre tiveram para conosco, seus pupilos.

À turma da Linha Trabalho-Educação: João Guilherme, meu companheiro querido, meu poeta, camarada de luta, com você aprendi muito! Às queridas Jane, Maristela, mulheres lutadoras, guerreiras que enfrentam o mundo de maneira aguerrida e sem vacilar nos seus ideais. Às amigas Thisci e Fran obrigada pelo companheirismo.

Aos professores das demais Linhas do PPGE, com os quais tive a oportunidade de ter durante a minha formação e que contribuíram, sobremaneira, para o amadurecimento deste trabalho.

Aos professores do CDS, Mattiello, Maurício, Falcão, Giovani, Maria do Carmo, Iara Damiani, Kunz.

Aos Servidores técnico-administrativos, principalmente “as meninas” da Secretaria da PPGE Sonya, Bethânia e Clarice; aos demais servidores da Universidade que com seu valoroso trabalho tentam manter a qualidade da UNIVERSIDADE PÚBLICA.

Ao Grupo LEPEL/FACED/UFBA pela base científica, ética, política, moral e pedagógica que vem me auxiliando rumo a outro projeto de sociedade.

Ao Grupo TMT/UFSC pelo acolhimento e por possibilitar a ampliação do conhecimento de maneira coletiva e propositiva.

Aos Movimentos de Luta Social MST, MNCR, Movimento Estudantil, principalmente, a APG e ANPG que sempre nos tem possibilitado a compreensão da realidade a partir da nossa inserção compromissada e conseqüente.

À FAPESB pelo apoio na consecção da bolsa, sem qual seria impossível a realização desse trabalho, mesmo que as demandas exigidas sejam maiores do que o que a bolsa consegue abarcar.

A todos muito obrigada!

## PARA OS QUE VIRÃO

Como sei pouco, e sou pouco,  
faço o pouco que me cabe  
me dando inteiro.  
Sabendo que não vou ver  
o homem que eu quero ser.  
Já sofri o suficiente  
para não enganar a ninguém:  
principalmente aos que sofrem  
na própria vida, a garra  
da opressão, e nem sabem.  
Não, não tenho o sol escondido  
no meu bolso de palavras.  
Sou simplesmente um homem  
para quem já a primeira  
e desolada pessoa  
do singular – foi deixando,  
devagar, sofredamente  
de ser, para transformar-se  
– muito mais sofredamente –  
na primeira e profunda pessoa  
do plural.  
Não importa que doa: é tempo  
de avançar de mão dada  
com quem vai no mesmo rumo,  
mesmo que longe ainda esteja  
de aprender a conjugar  
o verbo amar.  
É tempo sobretudo  
de deixar de ser apenas  
a solitária vanguarda  
de nós mesmos.  
Se trata de ir ao encontro.  
(Dura no peito, arde a límpida  
verdade de nossos erros.)  
Se trata de abrir o rumo.  
Os que virão, serão povo,  
e saber serão, lutando.

Thiago de Mello

## RESUMO

Este estudo aborda os embates sobre a formação de professores em Educação Física, no período de 1987-2007, articulado aos estudos da área *trabalho e educação*. Nossos objetivos foram analisar os debates sobre formação de professores em Educação Física e sistematizar contribuições para a construção de uma proposta alternativa de formação orientada para outro projeto de sociedade. Tivemos a seguinte questão: *O que está em disputa no atual padrão de acumulação capitalista e quais as determinações para a formação de professores de Educação Física, considerando a centralidade do trabalho na formação humana?* Procuramos adotar o materialismo histórico como referencial teórico e os procedimentos metodológicos utilizados foram análise documental e pesquisa bibliográfica. Discutimos a formação humana e a temática da corporalidade e sua relação com o trabalho de modo a fornecer subsídios para a compreensão dos embates de projetos para a formação de professores de educação física. Discute-se, também, seus desdobramentos sobre a dualidade licenciatura – bacharelado. Os resultados da pesquisa indicam que: a) O ensino privado é hegemônico na formação dos profissionais da educação física quer seja de licenciatura ou de bacharelado; b) a separação entre licenciatura e bacharelado mostrou-se uma falsa dualidade, a maior separação ocorre entre sistema público e privado de formação; c) apontamos como necessidade histórica a construção da licenciatura ampliada para a formação dos profissionais de educação física como um elemento para a emancipação do ser social, almejando, destarte, romper com a lógica hegemônica, ou seja, a construção de uma sociedade para além do capital.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Física; Trabalho-Educação; Licenciatura Ampliada.



## ABSTRACT

This study addresses the clashes on the training of physical education teachers in the period 1987-2007, combined with studies in the field work and education. Our objectives were to analyze the debate on teacher training in physical education and systematic contributions to the construction of an alternative training for other project-oriented society. We have tried to discuss the following question: What is in dispute in the current pattern of capital accumulation and that the determinations for the training of physical education teachers, considering the centrality of work in human development? We seek to adopt historical materialism as a theoretical basis and the methodological procedures used were document analysis and literature review. The formation and the issues of human embodiment and its relation to work to provide background information on the clashes of projects for the training of physical education teachers. We discuss also its consequences on the dual teacher's degree - bachelor's degree. The survey results indicate that: a) private education is hegemonic in the training of physical education in either graduate or undergraduate, b) the division between teachers' training degree in Physical Education and bachelor degree proved being a false duality, the greater separation occurs between system public and private training, c) pointed to the historical necessity of building larger degree for the training of physical education as an element to the emancipation of the social, aiming, in this manner, to break with the hegemonic logic and construct a society beyond capital.

**Keywords:** Teacher Education; Physical Education; Labor-Education; Degree Program.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Professores de Educação Física na rede pública estadual da Bahia, por formação (2005)	24
Quadro 2: Cursos de graduação à distância em Educação Física, segundo as instituições, vagas oferecidas, matrículas e concluintes – Brasil (2007)	29
Quadro 3: Concepções para o ensino e pesquisa na Educação Física & Esporte e Lazer	40
Quadro 4: Bases epistemológicas da Educação Física	41
Quadro 5: Reformulações Curriculares da Educação Física	78
Quadro 6: Habilitações na licenciatura e bacharelado em Educação Física	98
Quadro 7: Cursos Superiores de Educação Física na Bahia	100
Quadro 8: Cursos Superiores de Educação Física em Santa Catarina	101

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Autorização de cursos de Educação Física, por categoria administrativa (Bahia)	22
Gráfico 2: Autorização de cursos de Educação Física, por categoria administrativa (Santa Catarina)	23
Gráfico 3: Distribuição percentual do número de cursos, por categoria administrativa – Brasil (1993-2003)	24
Gráfico 4: Evolução do número de instituições por categoria administrativa – Brasil (1997-2003)	25
Gráfico 5: Cursos de Educação Física em Santa Catarina, por categoria administrativa (2009)	26
Gráfico 6: Cursos de Educação Física na Bahia, por categoria administrativa (2009)	27
Gráfico 7: Cursos de Educação Física nos Estados da Bahia e Santa Catarina (2009)	103
Gráfico 8: Cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física nos Estados da Bahia e Santa Catarina (2009)	103

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cursos de graduação em Educação Física presenciais, por categoria administrativa das IES Brasil (2007)	28
Tabela 2: Cursos de Educação Física no Brasil, por região	79

## LISTA DE SIGLAS

ACM	Associação Cristã de Moços
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEF	Associação dos Professores de Educação Física
BA	Bahia
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CNE	Conselho Nacional de Educação
COESP	Comissão de Especialista
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CRES	Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe
DAAD	<i>Deutscher Akademischer Austauschdienst</i> (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico)
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Esporte Para Todos
ESEF	Escola Superior de Educação Física
EUA	Estados Unidos da América
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNES	Fórum Nacional de Educação Superior
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil (Grupo de Estudo e Pesquisa – UNICAMP)
IES	Instituição de Ensino Superior

IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer
MEC	Ministério de Estado da Educação
MEEF	Movimento dos Estudantes de Educação Física
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SC	Santa Catarina
SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SUDEB	Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (Secretaria de Educação do Estado da Bahia)
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>1 A FORMAÇÃO HUMANA: RELAÇÃO CAPITAL-TRABALHO-EDUCAÇÃO</b>	<b>30</b>
<b>Educação superior: os desafios para a formação de professores em Educação Física neste início de século XXI</b>	<b>37</b>
<b>2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E CORPORALIDADE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA</b>	<b>44</b>
<b>2.1 A relação corporalidade, trabalho e educação</b>	<b>44</b>
<b>2.2 A Educação Física: seus sentidos e significados ao longo do tempo</b>	<b>52</b>
<b>3 A CULTURA CORPORAL NA SOCIEDADE DE CLASSES: O EMBATE DE PROJETOS</b>	<b>69</b>
<b>3.1 O desenvolvimento da formação de professores em educação física no Brasil</b>	<b>69</b>
<i>3.1.1 A Educação Física no contexto da Educação Superior</i>	<b>79</b>
<b>3.2 O embate de projetos entre licenciatura e bacharelado na área da educação física: uma dualidade necessária à ordem do capital?</b>	<b>81</b>
<i>3.2.1. Situando a discussão sobre o ordenamento legal na Educação Física: PCN, LDB e as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais de graduação em Educação Física</i>	<b>81</b>
<i>3.2.2. Licenciatura e bacharelado na Educação Física</i>	<b>95</b>
<b>3.3 Regulamentação da profissão e a ingerência do sistema CONFEF/CREF na formação de professores: a lógica capitalista em processo?</b>	<b>106</b>
<b>A LICENCIATURA AMPLIADA: UMA ALTERNATIVA DE RESISTÊNCIA?</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

*O retirante explica ao leitor quem é e a que vai*

João Cabral de Melo Neto

A presente dissertação aborda o tema da formação de professores em Educação Física, articulada entorno da relação capital-trabalho-educação. Para tal, trataremos da categoria formação humana, por considerá-la central para a compreensão das imbricações da divisão social do trabalho e do “modo de regulamentação” (HARVEY, 2006) impostos pelo sistema do capital para a formação de professores da área. Dessa forma, estamos partindo do campo da cultura corporal, mais especificamente da Educação Física como sua forma fenomênica no modo de produção capitalista.

O conceito de cultura corporal está baseado no materialismo histórico dialético, como teoria do conhecimento que permite apreender a totalidade da realidade social. Partimos do estudo do desenvolvimento da história da humanidade, tendo o trabalho como fundante do ser social e como a humanidade conseguiu construir práticas corporais que surgiram das necessidades humanas na relação do homem com a natureza, consigo próprio, produzindo determinadas formas de cultura, como exemplo, os jogos, lutas, ginástica, esporte, dentre outros. Vale salientar, que esta denominação não é consensual na área da Educação Física.

Para fins do nosso estudo, estamos considerando meados da década de 80 do século passado, portanto, o processo de redemocratização da sociedade brasileira, que acabava de sair de mais um período ditatorial (1964-1985). Por conseguinte, os “novos ares” que pairavam sobre o país, traziam a abertura necessária para que os debates ocorressem nos diversos campos do conhecimento e no seu contexto a Educação Física.

Abarcamos neste trabalho a grande efervescência econômica-político-social, pela qual passava o país, tendo como aporte de investigação a área do conhecimento denominada Educação Física, analisando a atuação da ala mais progressista desta<sup>1</sup> que travava nos anos de 1980, intensos e profícuos debates (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988). Esses debates tratavam

---

<sup>1</sup> Na obra de Ghiraldelli Júnior (1988) *Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. O autor essa expressão para designar determinado setor da Educação Física que compreendia este campo do conhecimento como das ciências humanas e não como da saúde, mais especificamente, na subárea da educação, assim como, entendia que o ser humano é regido por leis sócio-históricas para além das leis biológicas. Este grupo estava ligado às lutas sociais, às reivindicações populares. Era considerado de “esquerda”. Quanto à “ala mais conservadora” utilizou-a para designar determinado setor da Educação Física que compreendia este campo do conhecimento como das ciências da saúde/biológicas, mais precisamente no campo da aptidão física/ atividade física, estando esse grupo ligado às concepções higienistas, eugenistas e militaristas.



do objeto da educação física, formação de professores, responsabilidade e função social desta área do conhecimento, campos de atuação, identidade profissional, dentre outras temáticas ainda atuais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Considerando os elementos apresentados, delimitamos como objeto de estudo a formação humana nas propostas para a formação de professores de Educação Física, no período de 1987-2007<sup>2</sup>. Dessa maneira, tivemos o aporte de três teses<sup>3</sup> (TAFFAREL, 1993; NOZAKI, 2004; SANTOS JÚNIOR, 2005) que adotam o mesmo referencial teórico, qual seja o materialismo histórico dialético, expressam a posição de segmentos significativos da Educação Física brasileira<sup>4</sup>, abarcam sistematizações significativas da literatura dos principais autores da área e trazem a temática da formação humana no seu escopo. Estas tratam da temática da formação profissional, englobando a organização do trabalho pedagógico na escola, trato com o conhecimento, regulamentação profissional e os parâmetros teórico-metodológicos como mediadores para tal formação. Utilizamos também documentos oficiais de órgãos governamentais, principalmente do Ministério da Educação – MEC; base de dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Entidade Científica, o CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; Grupo de Pesquisa da UFBA – Universidade Federal da Bahia, no caso o Grupo LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer; Movimentos Sociais Organizados, quais sejam MEEF – Movimento dos Estudantes de Educação Física e do MNCR – Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física, utilizamos ainda documentos do sistema CONFEF/CREF, assim como, a análise do oferecimento de cursos de Educação Física na Bahia e em Santa Catarina.

O nosso recorte abarcou a Resolução 03/87, que fragmenta a formação profissional na área da Educação Física entre licenciatura e bacharelado, o que desencadeou grandes discussões e proposições sobre a formação em habilitações e a respeito da

---

<sup>2</sup> Consideraremos o período a partir da Resolução 03/87 que fragmenta a formação em licenciatura e bacharelado, assim como, a grande discussão que consubstancia as teses e que nos subsidiam. Anexos A e B.

<sup>3</sup> TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. 1993. 302p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. *Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediação da regulamentação da profissão*. 2004. 399p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

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

<sup>4</sup> Dra. Celi Zulke Taffarel, então coordenadora do Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional em Educação Física e mundo do trabalho do CBCE, além de ter sido presidente da entidade; Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior, coordenador do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UFBA e Dr. Hajime T. Nozaki coordenador geral do MNCR.

intervenção profissional. Durante os anos subsequentes, a educação brasileira passou por significativas mudanças e a Educação Física também. Assim, o debate sobre formação profissional estava sempre no centro das grandes discussões. Contudo, em 1998 o MEC propôs novas DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física – e a partir deste momento foi composta a primeira das quatro Comissões de Especialistas da área (COESP) para elaborar as DCNEF.

Da primeira COESP, em 1998 que tentou modificar a Resolução 03/87, principalmente no tocante à formação profissional, foram compostas mais três COESP, sendo que a quarta comissão<sup>5</sup> conseguiu elaborar e aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Física, em nível superior de graduação plena, instituídas pela Resolução n. 07, de 31 de março de 2004<sup>6</sup>.

Esses documentos (ordenamento legal) que foram, inclusive, discutidos e aprofundados em algumas teses apresentadas anteriormente, tornaram-se, portanto, um marco para delimitarmos os **nossos objetivos**, quais sejam, analisar os debates sobre formação de professores de Educação Física e sistematizar contribuições para a construção de uma proposta alternativa de formação orientada para outro projeto de sociedade.

Ao apresentarmos o tema proposto, o fazemos a partir da realidade concreta, inserida no sistema do capital o que significa uma relação social, tendo como modo de produção deste sistema o capitalismo (MÉSZÁROS, 2007). Compreendemos assim, a nossa sobrevivência em uma sociedade calcada na divisão social do trabalho que impõe a divisão da sociedade em classes e, por sua vez, divide o homem, fragmentando-o e alienando-o do produto de sua ação, ou atividade humana vital: o trabalho (MANACORDA, 1991). Portanto, cabe indagar: *O que está em disputa no atual padrão de acumulação capitalista e quais as determinações para a formação de professores de Educação Física, considerando a centralidade do trabalho na formação humana? O que tem levado a um considerável aumento dos cursos de Educação Física no Brasil, especialmente de licenciaturas? Quais as exigências para a formação do trabalhador na atualidade e, especificamente, do profissional de Educação Física?*

Para responder a tais questões, adotamos o método materialista histórico dialético como teoria do conhecimento que parte do movimento do real concreto (prática social), tem na sua base a ação humana como uma construção histórica, desenvolvendo instrumentos do pensamento, leis e categorias para a apreensão da realidade (CHEPTULIN, 1982).

---

<sup>5</sup> Relator Éfren Maranhão, Parecer CNE/CP 058, em 18 de fevereiro de 2004 (TAFFAREL; LACKS, 2005).

<sup>6</sup> Ver anexo C.

Entendemos a lógica dialética como uma lógica que parte do real concreto ao concreto pensado, incidindo diretamente na capacidade de apreender o todo social, tendo na prática social o critério de verdade.

A prática social é também o ponto de partida e de chegada, uma vez que entendemos o conhecimento como algo provisório e em construção a partir da realidade contraditória. Como ponto de chegada, a prática traz no seu bojo elementos que apontem alternativas para a resolução ou que possam dirimir os problemas postos.

A crítica à realidade deve considerar a radicalidade, o conjunto e a totalidade para que se possa ir à raiz dos problemas, enfrentando os desafios postos. Outro pressuposto é entendermos a totalidade não como um somatório de partes, mas apreendermos que as partes estabelecem relações entre si de maneira dialética e interdependentes. Portanto, a visão materialista de mundo parte da compreensão da humanidade no seu devenir histórico, tentando apreender o funcionamento da produção e reprodução da existência humana.

Consideramos assim, tal abordagem como a que melhor permite explicar a realidade social e nos traz elementos de superação do modo de produção capitalista, permitindo uma análise consistente dos dados da realidade, estabelecendo as determinações históricas e os nexos que neles se encontram, a partir das novas configurações das relações de trabalho nesse processo de acumulação capitalista, localizando o embate de projetos entre as classes sociais, a partir do enfoque na formação de professores de Educação Física.

Ao adotarmos tais posições, estamos de forma dialética aprofundando os estudos sobre a compreensão do mundo do trabalho a partir dos processos de organização deste, assim como, se desenvolvem as configurações que as novas relações de trabalho impõem a partir dos modelos do final do século XIX e século XX, quais sejam Taylorismo, Fordismo e Toyotismo e que repercutem até hoje. Portanto, estamos analisando como se desenvolve o processo de formação humana no capitalismo para que possamos apontar alternativas que visem à transformação social.

O nosso recorte histórico compreende o período de 1987-2007. Entretanto, consideramos necessário historicizar alguns fatos acontecidos a partir do final da década de 50 do século passado para que possamos entender alguns aspectos da formação humana determinados pelo novo modelo de organização do trabalho, qual seja o toyotismo ou acumulação flexível. Priorizamos esse período, pois nos interessa compreender a crise do Estado de Bem-Estar Social, a crise do liberalismo econômico, a ascensão do neoliberalismo, a formulação da teoria do capital humano e as várias teorias que dela derivam, compondo um

arcabouço ideológico<sup>7</sup> que tem colaborado diretamente na formação de homens e mulheres, que segundo Dale (2004), se expressa em uma “agenda globalmente estruturada para a educação”.

Ao compreendermos a organização do modo de produção no capitalismo a partir das suas crises, notamos que nesse contexto, os vários setores da sociedade vão sendo conformados para atender ao capital, mas não sem resistências. A educação, como parte da estrutura social, desempenha um papel estratégico neste jogo. Assim o são os campos do saber e dentre eles a Educação Física. Indagamo-nos sobre quais são os objetivos e como está se desenvolvendo o processo educacional brasileiro. Entretanto, a compreensão sobre o contexto complexo e contraditório não acontece de forma linear ou mecânica, mas apreendendo o movimento do real concreto, ou seja, da dialética.

A classe trabalhadora produz toda a riqueza da sociedade capitalista, sendo cotidianamente alienada do produto do seu trabalho. O conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da humanidade por meio do trabalho é sistematizado cientificamente, o que aumenta significativamente o domínio humano sobre determinado conhecimento, impactando a produção material e espiritual da sociedade.

Nos anos de 1960-1970, quando o modo de organização do trabalho baseado no modelo taylorista/fordista entra em crise e com ele o Estado de Bem-Estar Social, novos paradigmas são formulados e novas necessidades surgem para que o capitalismo se mantenha. O liberalismo clássico é questionado, tendo como ponto central o Estado. Este sofre severas críticas, principalmente quanto a sua intervenção na economia. Com as duas crises do petróleo (OPEP), em 1973 e 1979, ideólogos como Friedrich Hayeck (1899-1992), Karl Popper (1902-1994), Milton Friedman (1912-2006) – juntamente com outros que desde o pós-guerra em 1947, haviam lançado a base da teoria neoliberal –, vêm nesse momento de crise sua teoria aceita, incidindo diretamente na reorganização do Estado burguês e da relação deste com o mercado nesse “novo” momento de acumulação capitalista (PAULANI, 2006).

Para este grupo o Estado deveria ter um papel reduzido (intervenção mínima), garantindo assim a livre concorrência. Isso resultou na concepção de Estado mínimo para os despossuídos, aqueles que somente têm a força de trabalho para vender, mas Estado máximo aos donos dos meios de produção.

---

<sup>7</sup> Utilizaremos o conceito do Coletivo de Autores (1992, p.24) “[...] formas de consciência social, (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem ou posição de classe social. Ela detém a direção da sociedade: a direção política, intelectual e moral. A essa direção Gramsci denomina de “hegemonia”.”

No caso da educação e Educação Física, o Estado tem garantido políticas de caráter inclusivo, como as políticas de ações afirmativas, *PROuni, Todos pela Educação, Escola de Tempo Integral* e programas de caráter assistencialistas como o *Bolsa Escola*. Na Educação Física, temos o projeto *Segundo Tempo, Caça-talentos*, bolsa atleta, dentre outros. Entretanto, tais políticas não conseguem abarcar a maioria da população brasileira<sup>8</sup>.

Atualmente há no país 857 cursos de graduação em Educação Física (MEC, 2009). No período entre 2004-2009, houve uma ampliação significativa do número de cursos tanto de licenciatura quanto de bacharelado, havendo a predominância da primeira.

Ao desenvolvermos o nosso estudo escolhemos para análise, os Estado da Bahia e Santa Catarina, com o olhar mais detido sobre a UFBA (Universidade Federal da Bahia) e a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). A primeira por situar-se no nordeste brasileiro, um dos maiores bolsões de miséria da América Latina, região onde somente existe um Curso de Pós-graduação em Educação Física, em nível de Mestrado (bipartite, Estados da Paraíba e Pernambuco). No caso da UFBA, esta tem um grupo de pesquisa o LEPEL/FACED/UFBA que vem discutindo as DCNEF para a Educação Física, apresentando inclusive uma proposta de Diretrizes para discussão e para substituição da Resolução n. 07/2004. Estas Diretrizes alternativas têm norteado as Reformulações Curriculares de várias Universidades do país, sendo apresentada como reivindicação dos estudantes de Educação Física, por meio do MEEF. A própria UFBA conseguiu aprovar a Reformulação curricular<sup>9</sup>. Outros fatores são que na UFBA somente existe a licenciatura plena, baseada na Resolução 03/87, e o curso está concentrado na área das ciências humanas/educação.

No caso de Santa Catarina, por situar-se na região sul, uma região rica, sendo a UFSC uma universidade conceituada na área da Educação Física, existindo curso de Pós-graduação consolidado, além de possuir os cursos de licenciatura e bacharelado e ser um centro de excelência esportiva. O curso da UFSC está enquadrado na área da saúde.

A seguir, apresentamos dados referentes aos cursos de Educação Física nestes dois estados.

---

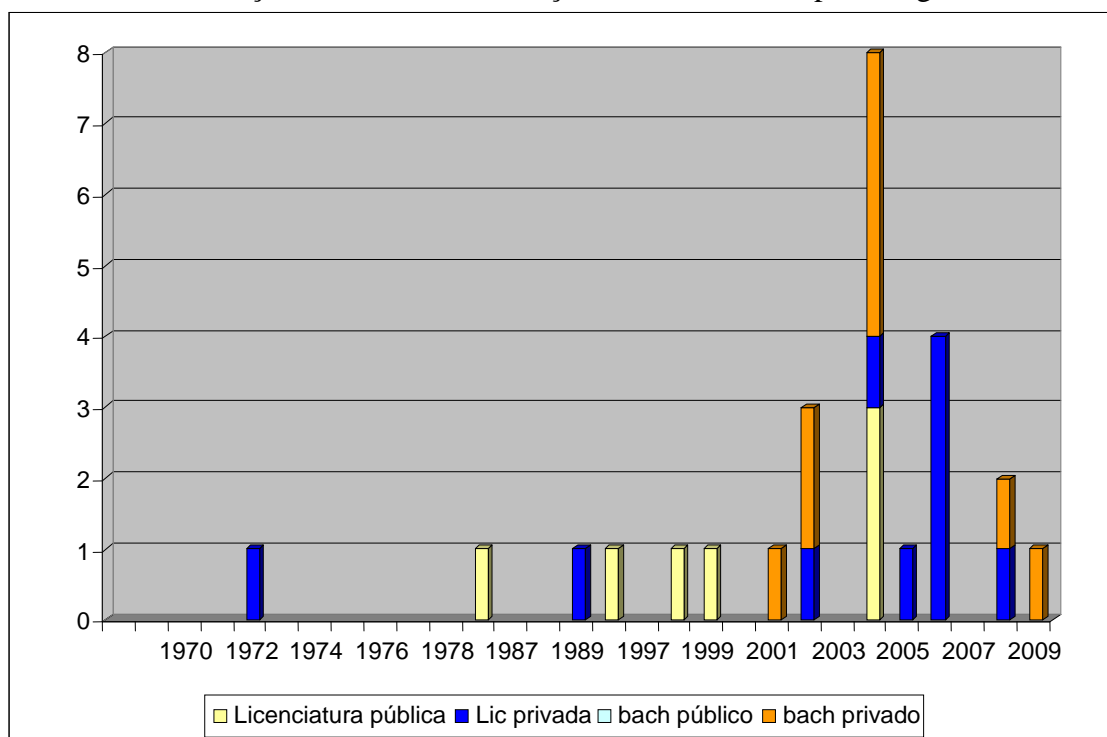
<sup>8</sup> Esta discussão merece ser aprofundada, contudo, não será objeto de análise deste trabalho. Para aprofundamento cf. Taffarel (2006, 2009).

<sup>9</sup> Documento do Colegiado do Curso de Educação Física/UFBA: “Requerimento do Colegiado Curso de Licenciatura Plena em Educação física FACED/UFBA para encaminhar a Reestruturação do Curso”, de 26 de fevereiro de 2007.

## Cursos de Educação Física na Bahia e Santa Catarina: dados de realidade

A seguir apresentaremos alguns gráficos que demonstram a evolução de cursos de Educação Física, durante o período de 1970-2009, ou seja, como tem sido o desenvolvimento desta área do conhecimento em dois Estados da União, considerando o ano de autorização dos cursos segundo dados do INEP.

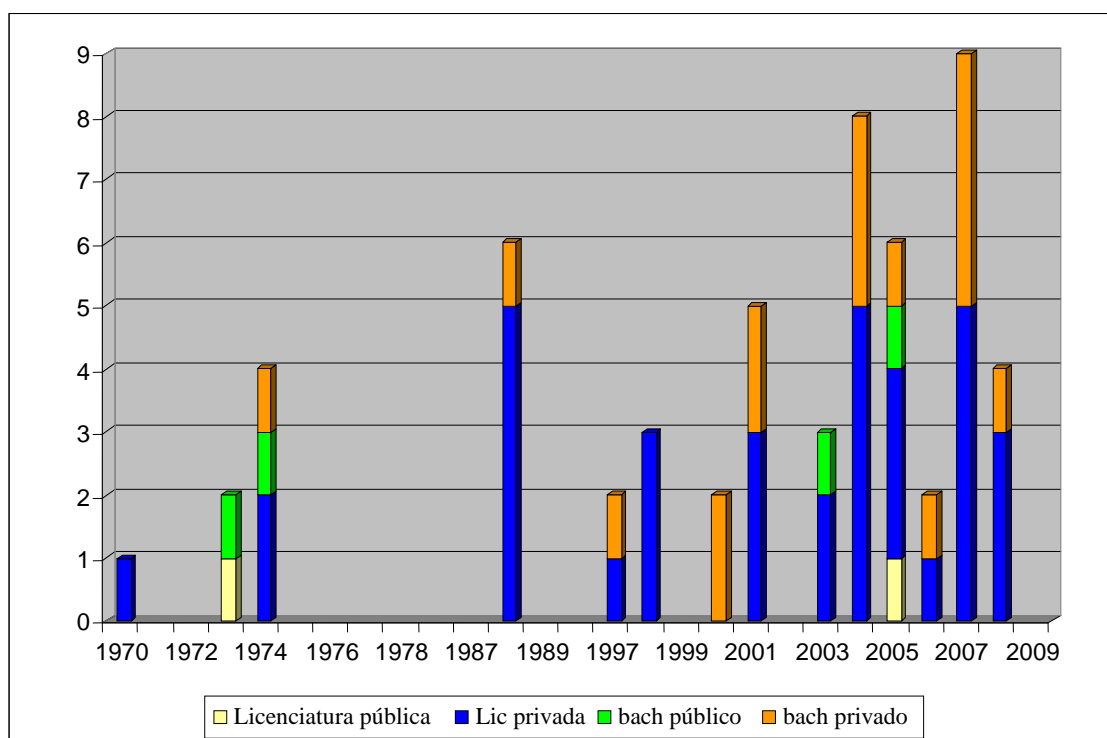
Gráfico 1: Autorização de cursos de Educação Física na Bahia, por categoria administrativa



Fonte: INEP (2009). Elaboração própria.

Neste gráfico apresentamos a evolução da abertura dos cursos de Educação Física segundo o ano de autorização, desde os anos de 1970 no Estado da Bahia. Verificamos que o primeiro curso de Educação Física foi o de licenciatura em instituição privada, autorizado em 1972. Um longo período se passou até que fosse autorizado um curso de licenciatura em IES pública, em 1987. Entretanto, considerando o período de 1998-2009, observamos que a autorização para o bacharelado cresceu significativamente superando, no ano de 2005, a abertura de cursos em licenciatura. Observa-se que o crescimento acontece em IES privadas. A partir de 2005, tanto a licenciatura, quanto o bacharelado crescem no Estado exclusivamente em IES privadas. Cabe registrar que não houve abertura de cursos de bacharelado em IES Pública na Bahia neste período (1970-2009).

Gráfico 2: Autorização de cursos de Educação Física em Santa Catarina, por categoria administrativa



Fonte: INEP (2009). Elaboração própria.

Em Santa Catarina, em 1970 já existe autorização para licenciatura em IES privada. Ao contrário do Estado da Bahia, no Estado de Santa Catarina em 1973 foram autorizados cursos de bacharelado em IES pública e o número de curso de licenciatura é maior no setor privado. Notamos também que de 1974 a 1988 não houve abertura de curso, mas a partir de 1989 o setor privado foi o principal responsável setor de formação dos profissionais de Educação Física, com a predominância do curso da licenciatura. Nas IES públicas há uma predominância do bacharelado.

Um exemplo sobre a expansão dos cursos de Educação Física é o crescimento do ensino privado, no caso do Estado da Bahia, que em 2003 (CRUZ, 2003) contava com nove cursos de Educação Física, sendo contabilizados atualmente 28 cursos (MEC, 2009), na sua maioria na esfera privada e com abertura de cursos com habilitação também no bacharelado. No que tange à formação de professores vejamos o quadro preocupante da formação de professores na Bahia, que em 2005 possuía 1943 Unidades Escolares:

Quadro 1: Professores de Educação Física da rede pública estadual da Bahia, por formação (2005)

<b>Professores da disciplina Educação Física</b>	<b>com formação específica</b>	<b>com formação em outras áreas</b>	<b>sem formação acadêmica</b>
2333	1223	12	1098

Fonte: SUDEB (2005). Elaboração própria.

O quadro I nos traz dados alarmantes sobre a Educação Física no Estado da Bahia. Ao trabalharmos com dois itens *quantidade* e *indicadores* (na última coluna), constatamos a precária situação relativa à formação de professores. O índice de escolas com quadras (não consideramos como único espaço pedagógico dessa disciplina) é irrisório, e piora, quando analisamos as escolas que não possuem quadras, o que indica falta de condições objetivas para se trabalhar e com isso a limitação ou negação dos conteúdos da educação física a milhares de crianças e jovens no Estado da Bahia. Outro índice refere-se à formação de professores, pois ao analisarmos o quadro, constatamos que os que exercem a função de professores de educação física, no caso do quadro, os ditos leigos, são quase a maioria no quadro de professores do Estado. Destarte, implica numa inconsistente base teórica, instrumentos pedagógicos insuficientes, trabalho pedagógico precarizado pela ausência do conteúdo sistematizado. Além, da negação da educação física nas escolas, enquanto uma área do conhecimento que atende demandas e funções sociais. (CRUZ, 2006, p. 40).

Segundo dados do INEP, o crescimento de cursos em instituições privadas, é uma tendência nacional:

Gráfico 3: Distribuição Percentual do Número de Cursos, por Categoria Administrativa - Brasil 1993-2003

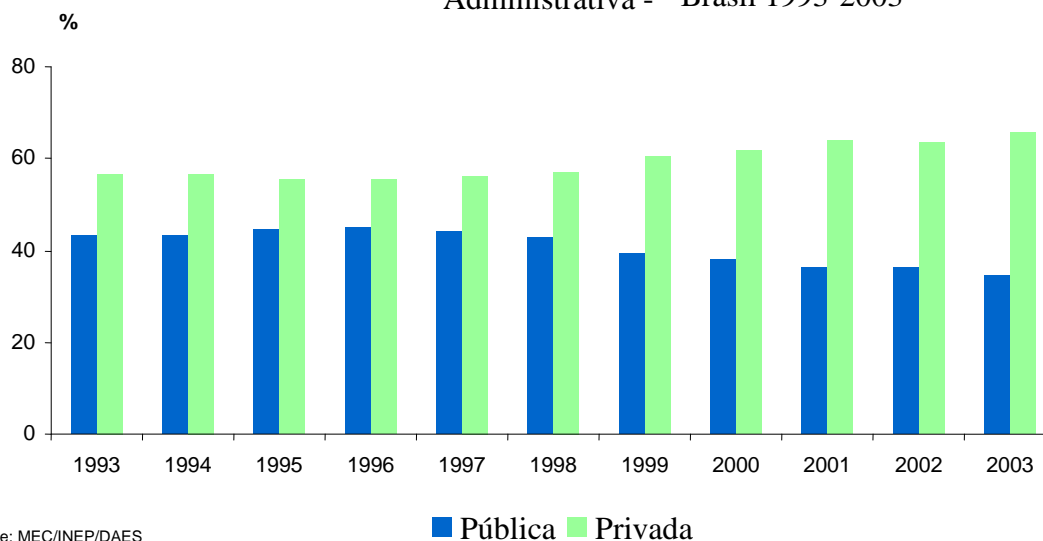
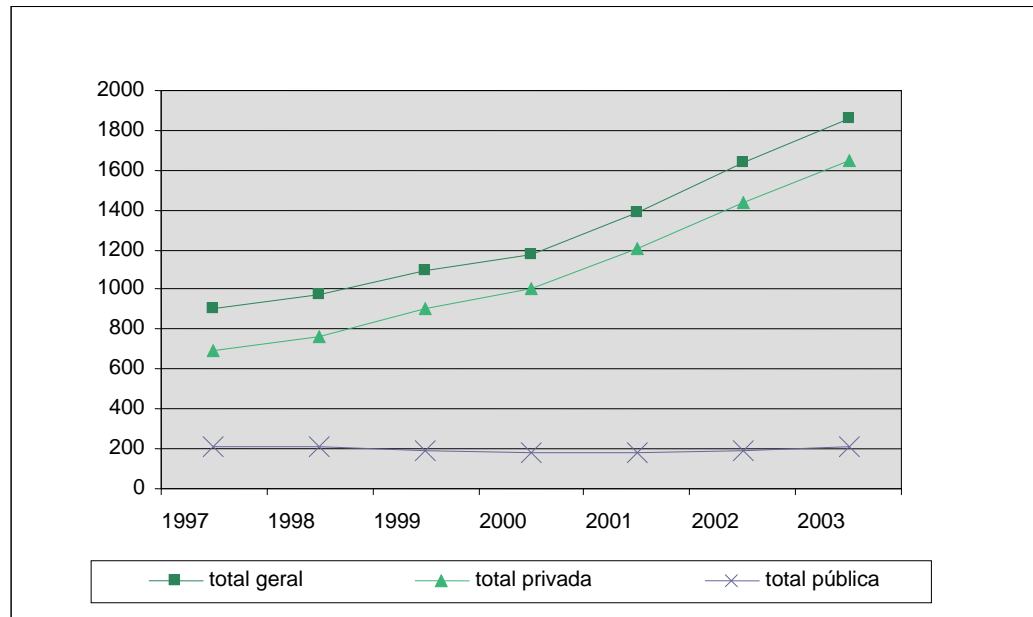




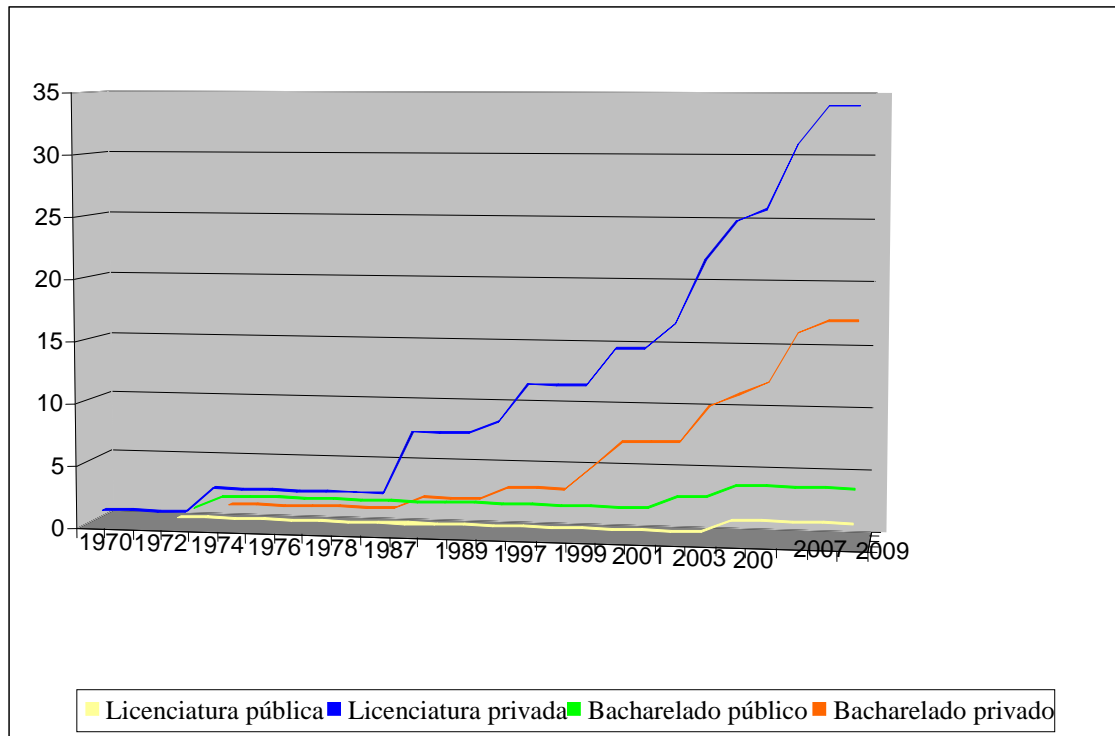
Gráfico 4: Evolução do Número de Instituições por Categoria Administrativa – Brasil - 1997-2003



Fonte: Deaes/INEP/INEP (2003).

Em ambos os gráficos, nota-se que o número de IES privadas é sempre maior que o das IES públicas. Isso significa que o desenvolvimento da educação superior não é prioridade para o Estado? Diante da crise estrutural não há como o Estado competir com o setor privado? Qual a relação desses gráficos com o mercado de trabalho? A formação profissional está à mercê das IES privadas? Enfim, são gráficos que suscitam várias indagações, sendo reducionista a tentativa de imputar somente a mercantilização da educação como fator a ser analisado nestes gráficos.

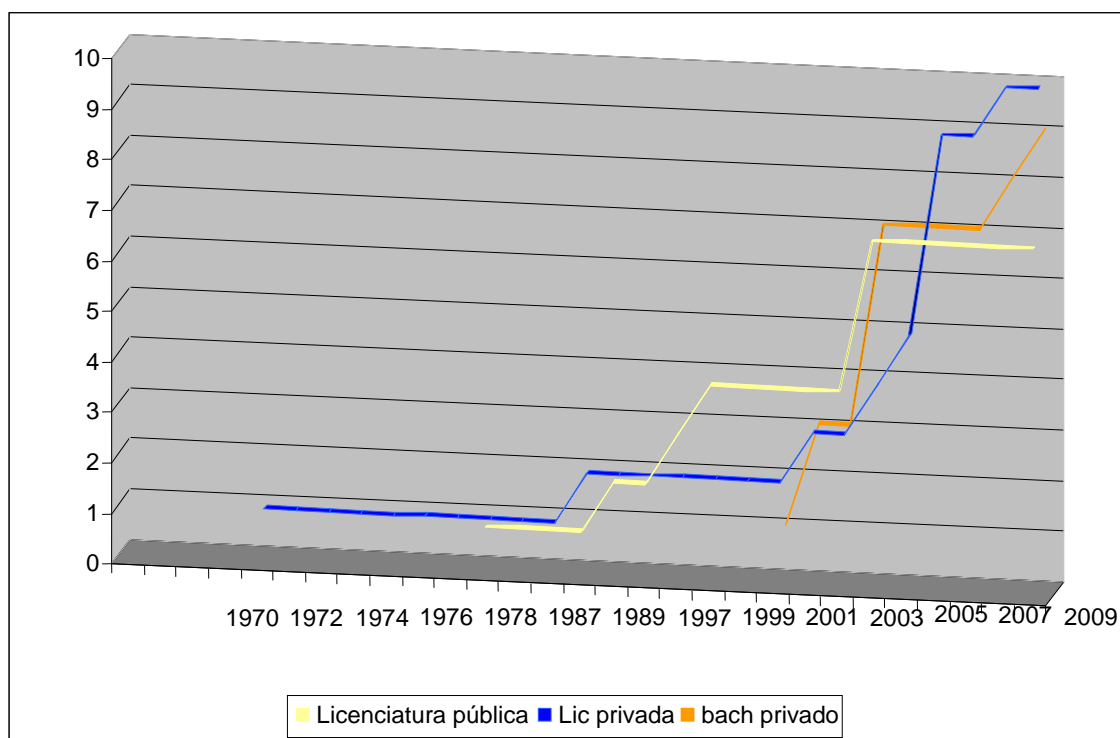
Gráfico 5: Cursos de Educação Física em Santa Catarina, por categoria administrativa



Fonte: INEP (2009). Elaboração própria.

Este gráfico destaca o aumento exponencial da licenciatura e bacharelado privados. Outro fato a se observar é o predomínio do bacharelado público em relação à licenciatura pública, sendo que ocorre o inverso no setor privado, ou seja, houve um acréscimo significativo de cursos de licenciatura. Constatamos que a questão de fundo não se situa na dualidade licenciatura-bacharelado, mas na divisão público e privado.

Gráfico 6: Cursos de Educação Física na Bahia, por categoria administrativa



Fonte: INEP (2009). Elaboração própria.

Verifica-se que na Bahia, há predomínio da licenciatura em IES privadas. Contudo, na Bahia, os cursos de licenciatura pública são mais numerosos do que no Estado de Santa Catarina.

Outro dado importante a considerar na análise da formação de profissionais da Educação Física diz respeito à distribuição de cursos de graduação em Educação Física presenciais, por categoria administrativa. A tabela 1 fornece dados dos cursos de Educação Física em todo o Brasil referente ao ano de 2007.

Dos 688 cursos de Educação Física, 509 cursos eram privados e apenas 179 públicos em todo o país.

Tabela 1: Cursos de graduação em Educação Física presenciais, por categoria administrativa das IES – Brasil (2007)

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Número de Cursos de Graduação Presenciais					
	Total	Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comun/ Confes/ Filant
Formação de professor de educação física para educação básica	1	-	-	-	1	-
Formação de professor de educação física	407	53	57	17	150	130
Educação física	280	21	20	11	131	97

Fonte: MEC/INEP/Deed (2007).

Segundo dados do INEP (2003), em 2003, houve 116.621 matrículas nos cursos de Educação Física no Brasil. No mesmo ano, apenas 14.560 concluíram seus estudos, ou seja, 88% não se formaram.

Estes dados indicam que a grande evasão ou retardamento da conclusão do curso de estudantes de Educação Física está associada à dificuldade de permanecerem nas instituições privadas, o que se soma às inúmeras dificuldades do estudante em se manter sem bolsa de estudo na graduação, sem moradia estudantil <sup>10</sup>.

Pela tabela 1 acima inferimos que essas são questões muito delicadas e merecem ser discutidas exaustivamente. Ademais, políticas como o PROuni, consideradas de inclusão, são usadas como estratégia para mediar a crise na educação, contudo revelam-se limitadas no que concerne à permanência da classe trabalhadora no nível superior.

A questão se complexifica se considerarmos ainda a criação de cursos de Educação Física à distância (EaD), conforme indicado no quadro 2.

<sup>10</sup> Diante desses dados o PROuni seria uma alternativa? Ou seja, a compra de vagas ociosas nas IES privadas, pagando mensalidades com dinheiro público, propicia o ingresso e garante a permanência de estudantes até a conclusão do ensino superior?

Quadro 2: Cursos de graduação à distância em Educação Física, segundo as instituições, vagas oferecidas, matrículas e concluintes – Brasil, 2007

<b>Modalidade</b>	<b>Universidade</b>	<b>N. de vagas oferecidas</b>	<b>Matrículas em 30/06/2007</b>	<b>N. de concluintes</b>
Formação de professores de Ed. Física	UnB	193	0	0
Formação de professoras de Ed. Física	Universidade Castelo Branco/RJ	200	113	0
Formação de professores de Ed. Física	Universidade Regional do Noroeste Estado do RS	145	31	0
Formação de professores de Ed. Física	Universidade FUMEC	100	0	0

Fonte: MEC/INEP/Deed (2009).

O quadro 2 acima, em consonância com as demais tabelas, revela que uma vez mais o ensino privado predomina, também, na modalidade à distância. Este tipo de modalidade está sendo questionada por entidades científicas, estudantes, pesquisadores, sindicatos, dentre outros. A argumentação é que tal forma de ensinar não garante qualidade, apenas “certifica” o indivíduo para competir no mercado de trabalho. Nos grandes rincões do país, a educação à distância é uma realidade concreta, principalmente no tocante à formação de professores.

No caso da Educação Física, nos perguntamos se na forma presencial a formação está sendo duramente questionada, ficamos a indagar como esta se desenvolve na modalidade à distância? Enfim, precisamos investigar com muita acuidade este “novo tipo” de formação de professores de Educação Física.

## 1 A FORMAÇÃO HUMANA: RELAÇÃO CAPITAL–TRABALHO-EDUCAÇÃO

*E se somos severinos iguais em tudo na vida,  
morremos de morte igual, mesma morte Severina.*  
João Cabral de Melo Neto

Por meio desta dissertação pretendemos contribuir na reflexão crítica sobre a formação humana, a partir da formação de professores de Educação Física no atual contexto de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002). Algumas inquietações de fundo nos orientam, quais sejam: Que tipo de humanidade se quer formar? E para que projeto de sociedade? No nosso caso, qual professor de Educação Física se quer formar? De quais qualificações se pretende que seja portador?

Temos como pressuposto a ser construído diariamente a formação omnilateral<sup>11</sup>, como horizonte teleológico, ou seja, a formação humana consubstanciada por outros valores, que sejam condizentes com outro tipo de sociedade para além do capital, considerando o projeto socialista como uma transição para o comunismo. Ainda neste século XXI tal projeto continua atual e necessário, como nos demonstra Mézáros (2002, 2005, 2007).

A nossa premissa é o entendimento do trabalho como o elemento fundante do ser social. Por meio do trabalho homens e mulheres estabelecem relações, construídas diariamente na sua relação com a natureza, consigo próprios e com os demais seres humanos. O trabalho fez o homem, ou seja, o processo de hominização não é algo natural, mas histórico e expressa o desenvolvimento do ser social.

Nos estudos de Marx e Engels, especialmente em *A ideologia alemã* (2007) e de Marx, em *Para a crítica da economia política* (1982) e *O Capital* (1983), encontramos a discussão sobre a existência preceder à essência. O argumento é que primeiro se faz necessária a existência de seres humanos vivos para que estes possam fazer história, ou seja, a essência somente poderá ser construída a partir da objetividade concreta na luta pela sobrevivência humana. Nesta perspectiva, afirma Marx:

A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.

---

<sup>11</sup> Segundo Manacorda (1991, p. 81), o desenvolvimento da formação humana omnilateral deve ser entendido como “o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo o usufruir dos bens espirituais (plano cultural e intelectual), além dos materiais.”

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é, o seu ser social que determina a sua consciência. (1982, p. 25).

A temática sobre formação humana é parte da totalidade das relações sociais nas quais o ser social está inserido, sendo estas relações dinâmicas e contraditórias, expressando o grau de desenvolvimento das forças produtivas, em determinados períodos da humanidade. Ao nos expressarmos desta forma, estamos considerando a compreensão do par dialético objetividade/subjetividade na formação do ser social. Entendemos que o processo de formação acontece em vários espaços da sociedade, que é determinada pelo modo e pelas relações de produção. Portanto, um dos elementos da vida em sociedade é a educação, que tem como objetivo a formação humana. Nesse sentido concordamos que:

É no processo de ensino-aprendizagem que se dá a objetivação e apropriação, ou seja, a formação humana. À educação interessa, em última instância, a formação humana, que se dá mediante a atividade social ativa do homem 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 (TAFFAREL, 1993, p. 92-93).

Para tanto, o nosso trabalho centra-se no campo educacional, mais especificamente na área do conhecimento denominada Educação Física, a partir da temática da formação de professores. Ao adentrarmos no campo educacional, nos indagamos de maneira geral, sobre qual é a função da educação no processo de formação do ser social? Como a formação humana se desdobrou em formação profissional? Assim considerando, esta fragmentação imposta pelo capitalismo tem mantido todo o processo de aprendizagem em inúmeras especializações para atender às demandas do capital. Cabe-nos, dessa forma, compreender o contexto a partir de determinada visão de classe. Observamos que:

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Consideramos também que neste processo de desenvolvimento:

O homem constrói-se homem histórico-concreto no conjunto das dinâmicas das relações sociais e das forças produtivas, numa determinada sociedade. Para que esta relação torne-se ativa e produtiva, é preciso que se assegure e se viabilize o acesso do homem à cultura material e espiritual acumulada historicamente, de modo a propiciar o desenvolvimento omnilateral, sendo esta a tarefa da educação e do ensino (TAFFAREL, 1993, p. 93).

Neste contexto, concordamos com Frigotto (2003, p. 31) ao afirmar que a educação não pode ser “reduzida a fator, mas concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social”.

A partir das reflexões acima, observamos que a educação tem papel importante na formação do ser humano, dado que é por meio do trabalho que o conhecimento construído é sistematizado e transmitido à humanidade. No atual estágio do desenvolvimento das forças produtivas o acesso ao conhecimento não é para todos. A educação é responsável em transmitir às gerações futuras o legado que a humanidade construiu em períodos distintos da sua história. É pela mediação do conhecimento, sob a responsabilidade precipuamente da escola, que o indivíduo é capaz de criar, aperfeiçoar e transformar a realidade em que vive.

No caso específico da sistematização da Educação Física no final do século XVIII, a entendemos como uma parte da totalidade. Esta veio contribuir na formação de certo tipo de trabalhador que o novo sistema, qual seja o capitalismo, pretendia formar. Contudo, são necessárias mediações para que as necessidades do sistema sejam atendidas.

Um exemplo destas mediações é o trabalho abstrato (MARX, 1983), que consiste no estranhamento durante o processo de trabalho por quem o executa, ou seja, aquele que somente tem a sua força de trabalho para vender e garantir a sua sobrevivência. O trabalhador não se identifica com o produto final do seu trabalho, apesar de ser a sua força de trabalho que produz as mercadorias, gerando o lucro dos detentores dos meios de produção, por meio da extração da mais-valia – que é o trabalho excedente que não é pago, mas incorporado ao lucro gerado por quem explora o outro.

Este processo denomina-se alienação<sup>12</sup>, e é uma das formas de manutenção do sistema hegemônico a partir da combinação propriedade privada e compra da força de trabalho, ou seja, relação social e modo de produção.

---

<sup>12</sup> Segundo Bottomore (2001, p. 05): “[a]ssim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou auto-alienação, isto é, alienação do homem (ou seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua atividade humana). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica”.



Durante o desenvolvimento da humanidade, a preocupação com a formação sempre esteve presente, sendo contudo, diferenciada entre as castas, estamentos, classes e outras formas de diferenciação ou hierarquização social.

O capitalismo, como o atual sistema hegemônico, é permeado por crises - que são insolúveis - e para tentar superá-las, vem mudando de paradigmas, objetivando manter-se como a única alternativa para a humanidade. Para tanto, utiliza-se da ideologia visando legitimar-se como o melhor sistema que a humanidade conseguiu construir, como nos alerta Marx e Engels (2007, p. 47):

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela são submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As idéias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal<sup>13</sup> das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como idéias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as idéias de sua dominação.

Em nenhuma outra sociedade as classes estiveram envolvidas com o mundo do trabalho como no capitalismo. De alguma forma, todos estão envolvidos neste modo de produzir a vida. Os modelos de organização do trabalho, taylorismo, fordismo e toyotismo, engendraram paradigmas para a formação. Os dois primeiros modelos fragmentavam a formação em tarefas repetitivas, controladas, cada trabalhador desempenhando uma função<sup>14</sup> sem, contudo, ter o domínio de todo o processo de construção do produto, como no período dos artesãos. Na educação este tipo de organização do trabalho caracterizou-se da seguinte forma:

Para atender a estas demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação (KUENZER, 2005, p. 83).

---

<sup>13</sup> Ideológica. Nota do tradutor.

<sup>14</sup> Uma visualização deste processo, embora ficcional, pode ser observada no filme “*Tempos modernos*”. Produção de Charles Chaplin. Estados Unidos: Continental, 1936. (87 min.): preto e branco.

O toyotismo como modelo de organização do trabalho, caracteriza-se por ilhas de produção independentes e não mais como linhas de produção; com conceitos como cooperação entre os trabalhadores; trabalho em equipe, apesar desta ser bem reduzida; além de estender e intensificar ainda mais a jornada de trabalho. Para tal empreitada a educação vem construindo “pedagogias” flexíveis para atender a essa formação. Um exemplo é a apropriação de conceitos da pedagogia socialista para tentar imprimir uma face humana ao que está sendo desenvolvido e ludibriar, principalmente a classe trabalhadora, como pode ser observado no excerto abaixo:

[...] a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambigüidade nos discursos e nas práticas pedagógicas. Essa apropriação tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses dos quem vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização (KUENZER, 2005, p. 78).

Apesar destas mudanças aparentes na organização do trabalho pedagógico como uma forma de mediar a crise estrutural pela qual passa o capital na educação, o filósofo húngaro Mészáros (2002, 2007), nos alerta que não há mais tempo para a humanidade elucubrar “saídas ou alternativas” para a crise, tentando manter o atual sistema, dado o esgotamento da sua capacidade civilizatória.

Ainda sobre a formação tivemos a tão propalada Teoria do capital humano, desenvolvida a partir dos anos de 1950, que foi divulgada como uma saída viável para a crise do capital, sendo adotada por políticas estatais, via educação, ou seja, o viés economicista balizando as políticas educacionais e semeando a ilusão que a educação era a “chave” para se estar empregado e melhorar o salário. Esta teoria ganhou impulso nos anos de 1960-70<sup>15</sup>.

Nos anos de 1980 e, principalmente 1990 tal teoria não conseguia mais ser sustentada, pois a crise do capital não conseguia escamotear o desemprego de pessoas formadas em nível superior e das ditas profissões nobres como o direito e a medicina. Atualmente, o contexto é o de formar o trabalhador para as incertezas, por meio de competências, que este possa ser flexível, polivalente e ser criativo para resolver problemas.

A organização do trabalho na escola segue a lógica do modelo de trabalho na sociedade em geral, sendo na escola mediado por vários elementos do trabalho pedagógico,

---

<sup>15</sup> Como veremos mais adiante no capítulo III.

como hierarquia dos conteúdos, organização do trabalho em sala de aula, sendo a avaliação um dos mais cultuados instrumentos no processo ensino-aprendizagem. Tal forma de organizar a escola visa à conformação do trabalhador aos novos padrões de exigência do capitalismo, imputando-lhe a responsabilidade em estar permanentemente “atualizado”, “certificado”, ou seja, apto para atender às demandas do mercado. Para isso, tenta-se adequar a educação à formação dos trabalhadores.

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

No nosso caso específico, a Educação Física vem desempenhando um papel “importante” na manutenção do sistema. Por exemplo, ao analisarmos a forma como os conteúdos ginástica e lazer estão sendo trabalhados, observamos a fragmentação, descontextualização da realidade, falta da crítica. A ginástica laboral é uma forma de “preparar o corpo” do trabalhador para a intensificação, extensão, pressão e estresse pela qual a classe trabalhadora está submetida, o trabalho do professor de Educação Física visa fomentar a atividade física sem maiores reflexões sobre as implicações da sua atividade com o contexto geral. O momento de lazer tem se tornado um momento para a recomposição da força de trabalho. Com isso, não queremos dizer que não haja alternativa para criarmos elementos que favoreçam à transformação da realidade. Entretanto, o quadro tem sido o seguinte:

O “descanso” dos trabalhadores tem sido incorporado como um ramo de negócio também pelos clubes e associações, os quais oferecem “aulas” de

esportes e momentos de atividades recreativas que parecem estar subordinadas direta ou indiretamente às exigências reprodutivas do capital, fazendo das “horas livres” momentos de recomposição da debilitada força de trabalho ou se apropriando dos poucos recursos daqueles que ainda conseguem reservar algum pecúlio para efetivar esta compensação (MELLO, 2009, p. 10-11)

Diferentemente desta perspectiva dominante, o que defendemos como possibilidade de formação humana, é a formação omnilateral. Entretanto, sabemos que tal formação exigirá a construção de uma nova ordem social desprovida de classes, tendo como pilar central às necessidades humanas, na qual:

A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado (MARX, 1983, p 76).

A nossa reflexão tem o intuito de compreender os sentidos ontológico e histórico do trabalho e as imbricações destes na formação omnilateral que pretendemos. Interessa-nos, portanto, apreender o que temos construído como experiências de enfiamento e resistências não somente às políticas gestadas pelo capital, mas também como classe trabalhadora que vem acumulando experiências, enfocando a centralidade do trabalho na formação humana.

Um exemplo dessa resistência é o que se tem acumulado como formação politécnica/ tecnológica:

A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma das partes fragmentadas (KUENZER, 2005, p. 89).

Salientamos que tal proposta tem recebido críticas e questionamentos, como Fiod (1999, p. 104), ao ponderar:

Ainda que essa formulação seja realizável, ainda que do trabalhador seja solicitada capacidade de resolver em conjunto com os demais operários problemas da fábrica, de decidir, de planejar, de lidar com situações que exijam criatividade, o operário da era eletrônica continua a produzir riqueza para outro na forma de trabalho excedente. Será este um novo homem?

Outro exemplo, do que vem sendo acumulado pela classe trabalhadora e que tem sido objeto de grande discussão é a questão do trabalho como princípio educativo. E, ao abordá-lo, o fazemos

Na perspectiva apontada por KUENZER, que reconhece no trabalho a possibilidade de superação da dualidade estrutural presente na educação, já que é pelo trabalho que o homem transforma a natureza suprimindo suas necessidades e transformando-se neste processo, construindo um mundo humano; entretanto, estamos cientes da polêmica que esta questão tem levantado mesmo no interior dos que se identificam com a teoria marxista e que a utilizam para a reflexão acerca das relações trabalho-educação, como nos indicam os estudos de TUMOLO (2005a, 2005b, 2005c) e de LESSA (2002, 2003) (TITTON, 2006, p. 99).

Entretanto, acreditamos que o nosso devir histórico está expresso na formação qualificada a qual pretendemos construir na luta como aquela capaz de fornecer elementos significativos para a superação da sociedade de classes.

### **Educação superior: os desafios para a formação de professores de Educação Física neste início de século XXI**

Este subitem é uma primeira aproximação do que iremos tratar nos demais sobre esta temática, qual seja a formação de professores. O nosso enfoque aborda a área da Educação Física e de como esta se encontra no atual contexto, assim como, quais são as possibilidades de enfrentamento para a emancipação dos sujeitos históricos.

No caso brasileiro, acompanhamos a atual conjuntura sobre as diretrizes gerais a serem adotadas para a educação brasileira e percebemos que há indicadores que mudanças estão em andamento, principalmente para

A Educação Superior, desenvolvida nas universidades, entre elas as públicas, em especial as federais, - que são ao todo 72 IES públicas, incluindo Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) - está sendo foco de debates e preocupação dos organismos internacionais, com o objetivo de “analisar e deliberar sobre a realidade e necessidade de realizar mudanças estratégicas na Educação Superior da região, adequando-a aos desafios do compromisso social, da pesquisa estratégica, da educação para todos e para toda a vida e da integração regional”. Está se buscando rever as funções e o papel exercido pela Educação Superior no país, assim como o de suas instituições – as universidades - em sua capacidade de atender demandas de conhecimento e formação advindas do processo de

desenvolvimento socioeconômico e científico e tecnológico, de apoiar a construção da sustentabilidade social e econômica e promover a soberania nacional. O Conselho Nacional de Educação, promoverá o Fórum Nacional de Educação Superior (FNES), objetiva refletir, tendo em vista as especificidades da realidade brasileira, sobre o direcionamento das políticas de Educação Superior para o país nos próximos anos. São Eixos estruturantes do debate: Democratização do Acesso e Flexibilização de Modelos de Formação; Elevação da Qualidade e Avaliação; Compromisso Social e Inovação (TAFFAREL, 2009).

A atual fase de esfacelamento, na qual se encontra a classe trabalhadora, teve, por exemplo, vários sindicatos, líderes e Movimentos Sociais Organizados cooptados pelo governo Lula da Silva (2003- até os dias atuais), que acaba prestando um desserviço à classe trabalhadora, ao fomentar o “pacto de classes” e advogar em nome de banqueiros, empresários e até de usineiros que mantinham e mantêm trabalho infantil e escravo. O governo atual acentua os projetos do governo FHC em várias áreas e dentre estas a educação. Como exemplo:

Podemos citar o relatório Delors (Relatório da UNESCO intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, presidido por Jacques Delors) que demarca com insuspeitíssima clareza, que, no século XXI, a humanidade ficaria exposta ao imponderável. Dessa premissa, propôs uma “nova missão” para a educação, qual seja a de preparar a próxima geração para conviver com as incertezas, com os riscos e com o inesperado (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 114).

A partir das evidências da realidade e do contexto explanado, iremos discutir a formação de professores de Educação Física a partir das modalidades licenciatura plena e bacharelado, considerando o período de 1987 - 2007. Em menos de duas décadas tivemos duas Resoluções 03/87 e 07/04 (BRASIL, 1987; BRASIL, 2004), em que a fragmentação da profissão persiste e com sérias imbricações no campo de intervenção profissional como veremos nos capítulos subsequentes. O discurso que está sendo divulgado na área é o de “preparar o futuro profissional para a empregabilidade” e para o empreendedorismo, cujo significado para o assalariado é:

De estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho [...]. Mas, contra a certeza de ser jogado de ‘um emprego a outro’, ele terá uma ‘garantia razoável’, quer dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual (FORRESTER, 1997, p. 118).

Para continuar como sistema hegemônico, o capital tenta controlar todos os setores da vida social, mas isso não ocorre sem resistências por parte da classe trabalhadora. No caso da Educação Física, verificamos que a fragmentação entre licenciatura plena *versus* bacharelado é funcional ao sistema. Portanto, consideramos ambas como complementares no atual modo de produzir e reproduzir a vida, servindo, sobretudo, como uma forma de segmentar os trabalhadores da Educação Física.

Baseados na sistematização elaborada por Taffarel a partir dos estudos desenvolvidos por Castellani Filho (1999) – reproduzido abaixo –, este quadro é uma tentativa de elucidar as concepções que permeiam a formação na área da Educação Física e seus principais autores, em determinado contexto histórico (década de 90 do século XX). Portanto, o consideramos necessário para a compreensão deste campo do saber a partir das várias tendências que se fazem presentes.

Ao considerarmos que “para propor uma sistematização das abordagens analisamos escritos a partir de uma matriz de análise que contém as seguintes categorias: Relações capital-trabalho; Estado-sociedade; trabalho-educação” (TAFFAREL, 2002, p. 1), para que possamos compreender qual influência exerce na formação de professores de Educação Física “as abordagens não propositivas e propositivas aqui indicadas são sustentadas por fundamentação teórico-metodológicas sobre ensino-aprendizagem.” (TAFFAREL, 2002, p.01)

Ainda para fins de compreensão iremos nos posicionar sobre como estas concepções estão imbricadas na formulação dos pilares da licenciatura plena e do bacharelado, ou seja, quais são as proposições que estas defendem para a formação de professores em Educação Física.

Quadro 3: Bases teórico-metodológicas para o ensino e a pesquisa na Educação Física & Esporte e Lazer

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

Fonte: Taffarel (2002).

Ainda segundo Taffarel,

Encontramos, atualmente, na literatura da área explicações e proposições de caráter epistemológico – teoria do conhecimento – elaboradas a partir da consideração do que é ciência e do que é Educação Física e seu objeto de estudo (TAFFAREL, mimeo, 2002, p. 2).



Quadro 4: Bases teórico-metodológicas para o ensino e a pesquisa na Educação Física & Esporte e Lazer

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

Fonte: Taffarel (2002).

Versando sobre as referências epistemológicas na área da Educação Física, Taffarel, aponta que:

Os estudos atuais sobre as referências epistemológicas da Educação Física & Esporte que permitem identificar e criticar abordagens e possibilidades estão centradas em análises EPISTEMOLÓGICAS realizadas a partir da produção e veiculação do conhecimento. Os dois principais estudos são desenvolvidos por GAMBOA & CHAVES; SOUZA e SILVA (TAFFAREL, 2002, p. 2).

Não iremos aqui explicar sobre cada uma dessas abordagens, pois não é nossa intenção, mas nos interessa esse panorama de fundo para o desenvolvimento dos capítulos, uma vez que tais concepções orientaram e orientam diretrizes, currículos e, principalmente a formação de professores. Observamos também a quantidade de concepções e objetos de estudo para área, que tem dificultado a compreensão da função e identidade da Educação Física.

Ao adotarmos, na introdução, as expressões “ala progressista” da Educação Física e “ala mais conservadora”<sup>16</sup>, segundo Ghiraldelli Jr. (1988), o fazemos na tentativa de compreender os antagonismos que enredam a Educação Física, que está eivada de dualidades e polaridades. No caso da polaridade sobre as alas, isso advém de como foi constituído o próprio campo da Educação Física. Portanto, na ala mais progressista identificamos as propostas do Coletivo de Autores (1992); Bracht (1992), Kunz (1991, 2004). Na ala mais conservadora temos Go Tani (1988), Manoel Sérgio (1994), Gaya (1985, 1994), Tubino (1976, 1982).

Procedamos com algumas diferenciações entre os grupos. A ala progressista não é homogênea em concepção de mundo ou objeto de estudo, por exemplo. Não raro travam debates intensos entre seus pares. Contudo, as propostas como a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a crítico-emancipatória (KUNZ, 2004) adentram o campo progressista com maior intensidade, como podemos observar, por exemplo, em teses, dissertações e periódicos da área. Alguns pontos devem ser levantados para melhor compreensão:

- 1) Consideramos que a proposição crítico-emancipatória, influenciada pela escola Alemã, assenta-se sobre bases idealistas, tendo como objeto o movimentar-se humano. Seus principais interlocutores são os professores Elenor Kunz e Valter Bracht. Tal concepção visa à transformação da sociedade a partir da consciência do indivíduo. Entretanto, há projetos em desenvolvimento entre Brasil e Alemanha, a partir do intercâmbio acadêmico pelo DAAD<sup>17</sup>, que conta com os professores Taffarel, Kunz, Dieckert e Hildebrandt-Stramann<sup>18</sup>, além de bolsistas do ensino médio de escolas públicas, estudantes da graduação e pós-graduação<sup>19</sup>. Interessantes projetos vêm sendo desenvolvidos, como por exemplo, “A escola móvel” sob coordenação do prof. Hildebrandt-Stramann. A intervenção desta abordagem incide diretamente na formação de professores, considerando a cultura, economia, política e as relações sociais, sem, no entanto, adotar a referência dialética materialista histórica;

<sup>16</sup> Não queremos cair aqui em um estruturalismo estéril tentando “encaixar” as pessoas em tendências cristalizadas. Tentamos trabalhar na provisoriedade do conhecimento, uma vez que esses pesquisadores sustentam, às vezes, várias concepções como podemos observar nos quadros apresentados.

<sup>17</sup> *Deutscher Akademischer Austauschdienst* – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico.

<sup>18</sup> Professores Jürgen Dieckert – professor titular de Educação Física na Universidade de Oldenburg (Alemanha) e Reiner Hildebrandt-Stramann – Universidade Técnica de Braunschweig. República Federal da Alemanha. Estes professores alemães fazem intercâmbio no Brasil há mais de 30 anos e foram responsáveis em introduzir um pensamento na Educação Física mais engajado e mais preocupado com o contexto sócio-econômico.

<sup>19</sup> No Estado da Bahia, na cidade do Salvador.

2) A concepção crítico-superadora, assenta-se na referência marxista, sendo que em 1992, um Coletivo de Autores, como se denominavam: Celi Taffarel, Micheli Escobar, Elizabeth Varjal, Carmem Soares, Lino Castellani filho e Valter Bracht, lançaram o livro *Metodologia do ensino da Educação Física* a fim de subsidiar as discussões sobre a Educação Física, principalmente na escola pública. Traz como objeto de estudo da área a cultura corporal e como horizonte histórico a formação omnilateral. Entretanto, alguns autores reavaliaram suas posições e passaram a desenvolver estudos sobre outras bases. Apenas Taffarel e Escobar continuam usando tal definição e aprofundando os estudos a partir deste enfoque e perspectiva teórica. Esta concepção norteou diretrizes para a Educação Física em vários Estados brasileiros.

Tais perspectivas vêm contribuindo, sobremaneira para a discussão sobre a formação de professores de Educação Física, incidindo diretamente na formulação de políticas para a área, assim como, apresentado alternativas à legislação. Como exemplos, a participação do professor Elenor Kunz na primeira COESP (1998) – Comissão de Especialista – para a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física (DCNEF) assim como, a proposta sobre as DCNEF, em 2002, construída pelo Grupo LEPEL, que na época estava sob a coordenação da professora Celi Taffarel, ou seja, são propostas concretas de intervenção para dar outro rumo à formação de professores em Educação Física.

Por outro lado, temos a ala mais conservadora que não pretende mudar o sistema vigente, mas sim humanizá-lo. Tem como característica central a concepção da Educação Física como pertencente à área da saúde/biológicas; o objeto de estudo o “movimento humano”, atrelado à atividade física, aptidão, melhoria na qualidade de vida por meio de exercícios físicos, tanto na prevenção de doenças, como no auxílio às reabilitações.

Outro ponto a destacar é o interesse especial dos componentes desta ala no esporte de alto rendimento, com investimentos em pesquisas visando a melhoria do desempenho dos atletas. Embasa-se na ciência positivista, ou seja, no conhecimento fragmentado, estanque, linear e formação unilateral. Tal concepção tem sido hegemônica na área, consubstanciando estudos, políticas e inclusive influenciado as DCNEF e os PCN da Educação Física, como veremos mais adiante.

Por fim, esperamos que este panorama possa nos auxiliar na compreensão dos embates na formação de professores de Educação Física que serão apresentados nos próximos capítulos.

## 2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E CORPORALIDADE: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

*Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida: na mesma cabeça grande que a custo é que se equilibra, no mesmo ventre crescido sobre as mesmas pernas finas, e iguais também porque o sangue que usamos tem pouca tinta.*

João Cabral de Melo Neto

Este capítulo aborda a construção histórica da humanidade, a partir da relação capital-trabalho-educação, considerando o trabalho a categoria fundante do ser social.

A construção da corporalidade humana é mediada pelo trabalho na sua relação com a natureza e com os homens. O capítulo está dividido ainda, em itens, como por exemplo, do que trata a construção histórica do que hoje denominamos Educação Física e o modo como o “corpo” é tratado nas diferentes sociedades.

### 2.1 A relação corporalidade, trabalho e educação

O processo de desenvolvimento da humanidade está atrelado à corporalidade dos homens e mulheres. Assim, uma premissa para compreendermos a importância desta relação está na seguinte afirmativa:

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos<sup>20</sup>. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Portanto, o primeiro ato histórico dos homens<sup>21</sup> para que possam fazer história é a sua organização corporal, ou seja, procurar meios para desenvolver a corporalidade humana. O estudo da corporalidade a que nos referimos está calcado no materialismo e não na concepção idealista, que tem na fragmentação corpo-mente uma das suas características.

---

<sup>20</sup> O primeiro ato histórico desses indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos animais, é não o fato de pensar, mas sim o de começar a “produzir seus meios de vida” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

<sup>21</sup> Ao falar em “homens” estamos referindo-nos ao gênero humano, ao coletivo.

Atualmente, há inúmeros autores, como veremos, tratando desta temática. Alguns a estudam sob a denominação de corporalidade (TAFFAREL; ESCOBAR, 2006) e outros de corporeidade (HEROLD JÚNIOR, 2008).

Adotamos o termo corporalidade, tal qual aparece nas traduções das obras de Marx e Engels, as quais tivemos acesso. Quando nos reportamos ao materialismo histórico dialético para estudarmos a temática em questão, consideramos o seguinte alerta: “A conversa do corpo está em todo lugar nos discursos pós-modernista” (MCNALLY apud HEROLD JÚNIOR, 2008, p. 99).

Observando a influência da corrente pós-moderna<sup>22</sup> sobre os estudos do “corpo”, Herold Júnior apresenta o seguinte panorama:

Os teóricos contemporâneos se empenham em caminhos variados que optam pelos hinos aos avatares naturalistas por versões neo-iluministas de controle, por movimento libertários do corpo, seja como organismo (linha nietzchiana), seja como campo de forças (Deleuze). Opções pelo corpo hedonista e narcísico no contexto da cultura do consumo (Lipovetsky), delação das estratégias de controle nas suas mais diversas formas com propostas de micropolíticas defensivas (Foucault), reflexões sobre o corpo do consumo de viés neomarxista (Featherstone, Canclini), versões das novas apropriações do corpo alienado no consumo (Eagleton) ou tiradas apocalípticas sobre o fim da corporeidade na simulação total (Baudrillard) (VILLAÇA; GÓES apud HEROLD JÚNIOR, 2008, p. 100).

Estas considerações fazem-se necessárias para afirmar o pressuposto do trabalho como o fundante do ser social e não a linguagem.

Em contraposição à corrente pós-moderna, acreditamos que os estudos sobre a corporalidade podem ser de grande valia na medida em que contribuem para a compreensão da realidade complexa e contraditória do atual estágio do capitalismo. A sociedade de classes baseada na divisão técnica do trabalho, construiu a fragmentação entre corpo e mente, apoiando-se na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Esta relação social (capital) e este modo de produção (capitalismo) conduzem o homem à alienação, em detrimento à emancipação humana, uma vez que a forma de se produzir a vida encontra-se

---

<sup>22</sup> Entendemos por pós-modernidade, determinada corrente de idéias que atua, mais especificamente, na superestrutura. A pós-modernidade, afirma o fim das metanarrativas, baseia-se na teoria da comunicação de Habermas, deslocando, portanto, o trabalho como categoria fundante do ser social e trazendo como categoria central a linguagem. Não visa transformar a sociedade, mas humanizar o capitalismo. Trabalha ainda a partir do micro (gênero, etnia/raça, sexualidade, meio ambiente, dentre outros temas) de forma fragmentada, considerando os “múltiplos olhares” sobre o fenômeno. No seu escopo, o ecletismo se faz presente ao “misturar” todas as teorias ou os corpus teóricos na tentativa de explicar a realidade, considera a aparência e a essência de maneira justaposta. Segundo essa teoria, a pós-modernidade ou contemporaneidade não é um tempo cronológico, mas um estado do espírito do homem frente à sociedade contemporânea (ANDERSON, 1999).

nas mãos de poucos, sendo que a grande maioria encontra-se alijada de acessar os bens produzidos pela humanidade. O que para Marx, enquanto tal processo perdurar, os homens estarão submetidos a condições que degradam a dignidade humana, portanto, a produção material é o centro de como se estrutura a vida em sociedade. Como exemplo:

A figura do processo social da vida, isto é, do processo da produção material, apenas se desprenderá do seu místico véu nebuloso quando, como produto de homens livremente socializados, ela ficar sob seu controle consciente e planejado (MARX, 1983, p. 76).

Nas obras *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2007), *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (ENGELS, 1990) e *O Capital* (MARX, 1983), encontramos referências sobre a história do desenvolvimento humano, ou do processo de hominização e, conseqüentemente sobre o desenvolvimento da corporalidade. Esta é construída pela ação dos homens no seu contato com a natureza, transformando-a e a si próprios. O trabalho humano coloca os homens em contato com outros homens, e tem como característica central a intencionalidade e a consciência que permitem idealizar previamente os frutos do trabalho, possibilitando planejar os recursos físicos e materiais necessários para sua realização. Portanto, todas as funções das quais os homens são dotados põem-se de forma articulada a trabalhar para que as atividades aconteçam, mas não acontecem por “obra divina”, mas sim pela ação humana que foi planejada.

O processo de hominização ocorreu por um longo período, marcado pela passagem da espécie humana que era predominantemente regida pelas leis biológicas para as leis sócio-históricas. Esta transição foi mediatizada pelo trabalho humano, que modificou desde hábitos alimentares, até a posição corporal, de modo que nos tornamos seres bípedes. Em síntese, não nascemos homens e mulheres, somos constructos sócio-históricos. Isto é, o nosso desenvolvimento não é algo “natural”, mas sim histórico e o essencial neste processo de hominização foi o trabalho. Portanto, não somos diferentes dos outros animais somente porque pensamos, mas, sobretudo, porque trabalhamos, somos antes de tudo *homo faber*, porque construímos os meios da nossa existência. Destarte, a nossa corporalidade somente poderá ser desenvolvida a partir da sua interação com a natureza, por meio do trabalho. Tal argumento encontra subsídios na seguinte afirmação:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado

por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Há ainda que se considerar que a humanidade ao realizar o trabalho para garantir as suas necessidades desenvolveu e desenvolve técnicas que tendem a suprir as suas limitações corporais (sensoriais, visuais, olfativas), tornado estes resultados uma forma de “extensão do seu corpo”.

E o autor arremata afirmando sobre a intencionalidade do trabalho e da forma como o homem dispõe do processo para atingir seus objetivos: “[o]s elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios” (MARX, 1983, p. 150).

Para uma melhor apreensão dos fenômenos sociais, utilizaremos a história como matriz científica por nos permitir apreender o desenvolvimento humano ao longo dos tempos, mas não como algo linear (MARX; ENGELS, 2007). Portanto, compreendemos que nos primórdios da humanidade o homem teve que sobreviver às intempéries da natureza, comer, beber, vestir-se e apesar de nômade sentiu a necessidade de fixar-se em determinado território, construindo assim os primeiros utensílios e as primeiras “moradias provisórias”, como um ser gregário. Assim, caçar, pescar, nadar, correr, suspender, pular, equilibrar-se não são “atos naturais” que nascem com o homem. São antes de tudo, construções históricas e sociais, originadas a partir de necessidades concretas (TAFFAREL; ESCOBAR, 2006). A humanidade, então, diante de tais circunstâncias é impelida a agir, utilizando-se dos “instrumentos” que tem para prosseguir no seu desenvolvimento, no caso a sua organização corporal, permitindo assim que, por exemplo, a consciência dos homens possa desenvolver-se ao tentar apreender os fenômenos, como a religião, a filosofia, a política que se expressam de determinada forma ideológica, como expressão do mundo objetal.

Marx nos diz que o homem representa ele próprio, frente à natureza, o papel de uma força natural. Ele põe em movimento, pelas suas pernas, braços, cabeça e mãos, as forças, de que seu corpo é dotado para se apropriar das matérias e dar-lhes uma forma útil à sua vida. Vê-se, então, que essas atividades não objetivam a “expressão corporal” de idéias ou sentimentos. Elas são a materialização de experiências ideológicas, religiosas, políticas, filosóficas ou outras, subordinadas às leis histórico-sociais que originaram formas de ação socialmente elaboradas e, por isso, são portadoras de significados ideais do mundo objetal, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL; ESCOBAR, 2006, p. 4).

Tão logo os homens começaram a construir relações gregárias, estabelecendo-se num determinado território, assim como, aperfeiçoando os instrumentos que lhes garantiam uma maior capacidade de intervir na natureza, foi possível, dentre outros elementos determinantes, desenvolverem uma variedade alimentar (produzindo inclusive excedentes por fatores diversos), além da expansão da ocupação no planeta. Em concomitância com este desenvolvimento que a humanidade construía, outros fenômenos foram surgindo, como o de apropriação privada da terra por tribos, grupos e clãs (ENGELS, 1991).

A propriedade privada da terra, os conflitos, as guerras, as primeiras formas de subjugar o homem pelo próprio homem, a apropriação do trabalho alheio, são relações desenvolvidas historicamente, resultando em última instância em uma divisão hierarquizada do trabalho, ou seja, na divisão social do trabalho. Portanto, certos grupos sociais apropriavam-se do fruto do trabalho que não realizavam.

Compartilhamos da tese defendida por Leontiev (1977) consubstanciado nos estudos de Engels sobre o tornar-se homem, quando afirma que o ser humano:

Diferia profundamente dos seus antepassados animais, cuja hominização se efectuou quando eles passaram à vida em sociedade, baseada no trabalho, e que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o princípio de um desenvolvimento que, ao contrário do que se passa nos animais, já não está submetido às leis biológicas, mas sim a novas leis, às leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1977, p. 48).

Atualmente há ainda nos meios científicos o embate sobre quais leis regem os homens, se as leis biológicas ou as sócio-históricas. Nós somos partidários, desta última, compreendendo que até determinado ponto do processo de hominização as leis biológicas foram predominantes. Contudo, com o desenvolvimento humano, por meio do trabalho, as leis sócio-históricas predominam, diferenciando a humanidade dos demais animais. Vale ressaltar que a humanidade ainda sofre modificações biológicas. Entretanto, não é pela hereditariedade que explicamos o mundo, mas apreendendo as relações e os modos de produção pelos quais a humanidade passou até os nossos dias, ou seja, pela construção sócio-histórica.

O percurso da transformação do animal em homem para consolidação do animal tornar-se homem foi um longo processo, sendo que este desenvolvimento foi realizado por uma série de estágios sendo provavelmente os atuais homens descendentes do homo *sapiens* (LEONTIEV, 1977). Durante essa evolução nos cabe, trazer o papel que cumpre o trabalho na humanização do homem. É por meio do trabalho que o homem é “fundamentalmente um ser



social, de tudo o que nele é “humano” provir da sua vida na sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1977, p. 47).

O trabalho criou o próprio homem e foi a partir das necessidades deste que utensílios foram forjados, mesmo rudimentares, acredita-se que para sua própria defesa e sobrevivência, o que favoreceu sua própria criação como ser individual e coletivo. Durante o desenvolvimento corporal, destacamos em especial, o papel da mão no processo de hominização, pois este órgão se diferenciava dos demais animais pela disposição do polegar, permitindo que o homem tivesse a capacidade de prensar determinadas coisas e essa vantagem foi um avanço significativo para a história da humanidade, ou como nos diz Engels (1990, p. 21): “Concluímos então que a mão não é apenas um órgão de trabalho, é também produto dele”. Assim, os instrumentos mais rudimentares puderam ser criados, garantindo a existência humana.

A relação trabalho-educação surge da necessidade de garantir às gerações posteriores o legado que a humanidade conseguiu desenvolver ao longo do tempo, legado este que não é hereditário, mas transmitido no processo ensino-aprendizagem, o que permite às gerações posteriores criar inovações a partir do que foi produzido pelo conjunto da humanidade. Dessa forma:

Cada geração entra, portanto, para a vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes, assimilando estas riquezas, participando no trabalho, na produção e nas diversas normas da actividade social, e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que estão cristalizadas, encarnadas nesse mundo. (LEONTIEV, 1977, p. 52)

Cabe aqui, trazermos com bastante acuidade, a relação trabalho-linguagem, temática que acreditamos estar invertida. Como mencionamos anteriormente, o trabalho é o fundante do ser social. No ato de realização da atividade prática, no caso o trabalho, houve a necessidade da comunicação, a tentativa de construir códigos lingüísticos rudimentares para que houvesse o mínimo de compreensão entre os entes do grupo. Portanto, consideramos que o processo de organização do trabalho, tem a primazia, pois por meio da prévia ideação, ou seja, a capacidade de planejar determinada atividade o homem é capaz de concretizá-la, sendo a prática o critério de verdade. Em segundo lugar, a linguagem é desenvolvida neste longo processo de hominização. Ambas surgem das necessidades humanas reais e concretas e desta conjunção resultam os primeiros processos de educação.

Nesta perspectiva, Engels assim se manifesta:

O trabalho, primeiro, depois a palavra articulada, constituíram-se nos dois principais fatores que atuaram na transformação gradual do cérebro do macaco em cérebro humano [...] ao desenvolvimento do cérebro correspondeu o desenvolvimento dos seus instrumentos imediatos: os órgãos sensoriais (ENGELS, 1990, p. 25).

A partir dos processos de trabalho desenvolvidos pelos seres humanos, expostos anteriormente, vimos como o trabalho desencadeou outros processos, não como algo mecânico e nem linear, mas como processos indispensáveis para o vir a ser homem. A linguagem surgiu da relação e, principalmente da necessidade de comunicação entre o ser social, extraído da relação homem-natureza, homem-homem, processos mais complexos de trabalho que exigiam comunicação para o trabalho grupal na tentativa de suprir as novas necessidades humanas.

Destarte, a formação da consciência surge a partir da atividade prática vital dos homens e mulheres, ou seja, o trabalho. Ao compreender o potencial criador, contextualizado na realidade concreta e histórica, a consciência se desenvolve ao somar-se ao processo de prévia ideação, como algo a ser realizado, mas que já foi idealmente planejado pelo cérebro. E, reforce-se que, mesmo que de modo sincrético e até de certa forma caótico, esta atividade é intencional, conforme ressalta Goellner (1992b, p. 288):

Sabemos que a matéria precisou de milhões de anos para evoluir da sua forma inorgânica à orgânica, e desta à social. Mas é com o surgimento da consciência que se dá o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico e acontece juntamente com a hominização dos nossos antepassados animais, mediante o aparecimento do trabalho – principal atividade humana – Neste âmbito, podemos afirmar, como fez Engels, que o trabalho criou o homem e criou também a sua consciência (GOELLNER, 1992b, p. 288).

O materialismo histórico dialético tem a prática social como ponto de partida e chegada não como mera contemplação da realidade, mas como ponto de transformação desta (CHEPTULIN, 1982). Quando a ação é realizada esta retorna ao cérebro como concreto pensado, memorizável, o que permite assimilar as experiências desenvolvidas. Ressaltamos que esse processo não é simples, tampouco reducionista, mas é basilar para o desenvolvimento da assimilação, alcançando a realização de atividades cada vez mais complexas e que "respondem" de várias formas e nem sempre se têm fórmulas prontas e perfeitas para o problema investigado.

A humanidade tem a consciência que a educação desempenha um papel central para o progresso do ser social, não somente pela condição de desenvolver técnicas e

conhecimentos para as atuais gerações, mas principalmente a de preparar sua assimilação pelas gerações futuras e criar novas possibilidades para o desenvolvimento dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores, de modo a perpetuar a raça humana. Portanto, o aperfeiçoamento dos atuais sistemas de ensino que são oriundos dessas necessidades precisou desenvolver a ciência pedagógica para elevar o nível da sociedade para que estas pudessem atingir certo grau científico e tecnológico. Como nos mostra a assertiva abaixo sobre a importância da instrução especializada:

A instrução toma formas especializadas, e é assim que se diferencia a profissão do educador da do instrutor. Os programas são enriquecidos, os métodos de ensino melhorados, a ciência pedagógica desenvolve-se. O laço entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão apertado que se pode definir o nível da educação pelo desenvolvimento histórico da sociedade e vice-versa (LEONTIEV, 1977, p. 61).

Entretanto, a história do desenvolvimento da humanidade não acontece sem conflitos. Aliás, o processo de acumulação da riqueza, o que nem sempre significou dinheiro, acontece desde que o homem tomou consciência de que ele pode interferir na natureza de forma proposital, apropriar-se privadamente de recursos fundamentais para a sobrevivência humana e, principalmente quando começou a projetar obras para que outros a executassem. A escravidão é um exemplo hediondo dessa desventura humana.

Enquanto houver sistemas sociais classistas haverá desigualdade, como no atual modo de produção, o capitalismo. As desigualdades engendradas pelo sistema devem ser sempre justificadas como ‘naturais’, sendo que a ciência cumpre um papel decisivo nesse processo. A ciência em determinados períodos da humanidade ‘comprovou’ a inferioridade de mulheres, negros, índios, dentre outros segmentos que ameaçam a ‘ordem vigente’. Este processo de inferiorizar determinados setores da sociedade afeta sobremaneira a apropriação dos bens materiais e espirituais produzidos pelo conjunto da humanidade. Em última instância, significa a apropriação destes por uma minoria da humanidade, enquanto a maioria não tem acesso a quase nada, ou quando tem acesso são projetos que impedem ou retardam a conquista da sua autonomia.

Entendemos que a corporalidade no atual modo de produção está expressa especificamente na forma como o ‘corpo’ está inserido no mundo do trabalho, ou seja, mais detidamente, como o ser humano, por meio do corpo vende a sua força de trabalho. Esta construção da corporalidade está subsumida pelo capital de forma alienada, reproduzindo formas específicas para servir às necessidades do sistema. Um exemplo é a ginástica laboral

que é implementada nas empresas para ‘preparar’ o corpo do trabalhador para suportar a jornada de trabalho cada vez mais intensa e extensa, em suma, para evitar problemas de saúde que provoquem o afastamento do trabalho. Esta alienação acontece em detrimento às manifestações corporais que a humanidade construiu para a emancipação humana e que deveriam representar o devir histórico, ou seja, a formação omnilateral. Em outras palavras, na forma de organização e funcionamento do sistema vigente, o ritmo biológico, as características de cada um são ignoradas, sendo constantemente alteradas a depender das necessidades do mercado de trabalho.

## **2.2 A Educação Física: seus sentidos e significados ao longo do tempo**

Para que possamos entender como a área que denominamos cultura corporal, foi sendo constituída ao longo do desenvolvimento humano faremos um breve percurso histórico. Não temos a pretensão de tratar pormenorizadamente da história da Educação Física, por entendermos que há obras que fazem tal síntese<sup>23</sup>. A nossa intenção, mesmo que breve, é demonstrar como a Educação Física vem sendo desenvolvida para que possamos extrair os seus sentidos e significados na história da humanidade. O nosso estudo restringe-se à cultura ocidental, pois o nosso foco de interesse para a formação de professores em Educação Física está encetado nas sociedades que de certa forma conseguiram a hegemonia econômica, por meio do sistema do capital, como no caso a Européia e a Norte-Americana e pela falta de acesso aos materiais que tratam das demais culturas.

Entretanto, Nozaki (2004, p. 138) nos alerta para que não olhemos a história de forma linear e nem progressiva:

Na historiografia da educação física encontramos certo tipo de consideração de que ela existiu desde os tempos da Grécia antiga, ou mesmo anteriormente, em outras civilizações da antigüidade. No entanto, tal consideração nos parece superficial e desprovida de um corte metodológico concreto, o que faz com que as análises nesse sentido conquirjam para uma linha factual da historiografia, que vão somando os dados desde a antigüidade até os dias atuais. Não obstante, partimos da compreensão de que o modo de produção da existência é determinante do surgimento desse tipo de manifestação, ou de sua recriação, e que, portanto, não se pode traçar

---

<sup>23</sup> Ver, entre outros, Soares (1998, 2004); Ferreira Neto (1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001), Castellani Filho (1988, 1999).

uma linha contínua entre o que é a educação física hoje e o que eram as práticas corporais e até mesmo o esporte na Grécia antiga. Neste sentido, a educação física, bem como a própria escola da modernidade, surge no contexto de transformações sociais e mediações para a formação de um novo modelo social, qual seja o modelo capitalista de produção.

Assim, ao analisarmos a antiguidade clássica, principalmente a Grécia (Atenas e Esparta) e o Império Romano, no que tange à questão do trabalho e das atividades corporais, observamos que somente 10% dos componentes da população grega eram considerados cidadãos, o que correspondia aos homens livres e maiores de 21 anos (OLIVEIRA, 1983).

O que hoje denominamos de práticas corporais eram antigamente denominadas de atividades ginásticas, envolvendo a caça, pesca, arco/flecha, equitação, corridas, dentre outras atividades. Tais atividades eram privilégios dos cidadãos atenienses. Em Atenas, um local de grande riqueza cultural, de culto ao belo, as atividades ginásticas eram fundamentais à formação do homem ateniense como um importante conteúdo da formação integral, ou holística. A própria filosofia grega debruçou-se em estudos sobre as melhores atividades para o homem grego, as quais deveriam cultivar o corpo como morada da alma. Atenas foi também o local da primeira olimpíada.

Em relação às mulheres, estas não podiam sequer assistir as competições. Em Esparta, cidade que vivia em constante guerra, as atividades ginásticas eram consideradas preparação para a formação guerreira dos cidadãos. Neste caso, as mulheres tinham acesso às atividades ginásticas para que fossem “preparadas” para gerar guerreiros fortes, saudáveis e aptos à guerra<sup>24</sup> (OLIVEIRA, 1983).

Com a decadência da Grécia e ascensão do Império Romano, as atividades ginásticas foram relegadas a segundo plano, ou seja, deixaram de ser prioritárias na formação integral do ser humano, diferentemente de Atenas. Em Roma, as atividades ginásticas deveriam preparar as legiões do império para a guerra. Neste aspecto, uma das atividades que teve certo destaque foi o pugilato.

Emerge desse pensamento um dualismo que perdura até os nossos dias, principalmente na área da Educação Física, qual seja “*mens sana in corpore sano*”<sup>25</sup>, ou seja, uma mente sã em um corpo sadio, uma falsa dicotomia entre mente e corpo, pois fragmenta o ser humano, impossibilitando a compreensão da totalidade do ser social. Portanto, em Roma as atividades ginásticas detiveram-se à preparação dos soldados das legiões responsáveis em

---

<sup>24</sup> As crianças com deficiência, em muitos casos eram mortas.

<sup>25</sup> Ver Livro As sátiras, de Juvenal – poeta romano, do fim do primeiro século e começo do segundo.

defender o império; na sociedade uma forma de 'divertimento' foi implementada, a política do "pão e circo", tendo homens *versus* homens, homens *versus* animais a digladiarem-se. Os escravos capturados por guerra ou dívida tinham sua vida determinada pelo imperador.

A tomada de Constantinopla pelos turco-otomanos e a não aceitação da Igreja Católica Romana como a única e soberana porta-voz da vontade de Deus, assim como outros fatos, marcam o declínio do Império Romano e uma nova ordem vai sendo estabelecida no mundo, principalmente no ocidente, marcando o início da Idade Média (século V – XV).

Algumas características marcam esse período que tem na propriedade privada da terra e na produção da existência nos feudos, uma nova forma econômica. Naquele momento a afirmação da religião católica romana, faz-se presente com o teocentrismo, sendo a igreja a detentora de poder e decisão sobre a vida de todos, inclusive sobre a produção do conhecimento.

A partir dessa "fé cega", os componentes do clero viram no corpo e nas atividades ginásticas uma combinação de pecado, luxúria que deveriam ser extirpadas da vida da sociedade, abrindo o precedente para o treinamento dos exércitos de cada feudo. "Já na Idade Média os exercícios físicos formam a base da preparação militar dos jovens soldados, que imbuídos pelo espírito religioso que pairava sobre a sociedade da época, lutavam nas cruzadas" (TAFFAREL, 2001, p. 12).

Com o advento do Renascimento (final do século XIII- meados do século XVII), outra concepção de mundo vem à tona, o antropocentrismo (o homem é a medida de todas as coisas). Assim, "renasce" as artes, a produção científica, a liberdade corporal encontrava nas atividades ginásticas uma maneira de lidar com a relação homem-natureza.

O germe de uma nova forma de organização econômica que estava sendo gestado nos burgos surge ao redor dos feudos. A Idade Moderna (1453-1789), o chamado período de transição e Idade Contemporânea (tem como marco a Revolução Francesa – 1789 – e vai até os nossos dias) é marcada pelo declínio dos feudos e ascensão das vilas medievais, escuras, sujas, ao redor dos feudos, portanto, protegidas por muros, em lugares altos e/ou cercados, os burgos. Essas vilas conseguiram, a partir das rotas comerciais, terem certo desenvolvimento com o aumento da população, principalmente a rural que fugia do campo para a cidade e que concentrava ainda artesãos, comerciantes de todo tipo, diversificando produtos e estabelecendo um novo sistema de comércio.

Os burgueses, como eram chamados, os moradores dos burgos e que detinham até então o poder econômico, mas não o político, são considerados a nova classe revolucionária. Com o advento da Revolução Francesa, como marco histórico, em 1789, houve a junção dos

poderes econômico e político<sup>26</sup> por esta classe. Assim, instaura-se o capitalismo, que é uma fase do sistema do capital, ou seja, é a combinação da propriedade privada dos meios de produção com a exploração da força de trabalho.

Foi a Revolução Francesa com os ideais de liberdade, fraternidade e igualdade que inaugurou uma nova concepção de sociedade, tendo o trabalho uma centralidade excepcional a partir do modo de produção e das relações sociais, tornando todos os indivíduos direta ou indiretamente envolvidos no processo de trabalho, tanto os detentores dos meios de produção, como os que vendem sua força de trabalho<sup>27</sup>.

Essa nova classe revolucionária implementou a educação pública para todos, o que não duraria muito tempo, pois os antagonismos de classe já começavam a surgir. Entretanto, a nova ordem exigia certa qualificação para este trabalhador de novo tipo, que pela primeira vez na história da humanidade era “livre” para vender a única coisa que possuía: sua força de trabalho.

Inseridos nesse contexto, os estudos de Marx e Engels partiram da realidade concreta, compreendendo a centralidade do trabalho na produção e reprodução da vida, assim como, quais são as condições historicamente determinadas, enfrentadas pela classe trabalhadora no processo de exploração a que são submetidos pelo novo modo de produção. É nesta perspectiva que esses autores vão afirmar categoricamente que “*a história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes*” (2006, p. 23)<sup>28</sup>.

Entendemos que as atividades ginásticas são componentes importantes para a formação desse novo trabalhador com jornadas de trabalho extensivas e intensivas, como forma de preparação física, ou seja, “braçal” dessa força de trabalho.

Concordamos com a afirmação de Soares (1997a, p. 05) segundo a qual há um “projeto para a educação corporal, de uma determinada estética corporal na sociedade ocidental moderna, sobretudo a partir do século XIX”. Segundo Marinho (apud GOELLNER, 2005), a Inglaterra, potência econômica, berço da revolução industrial teve a primazia de cunhar a expressão Educação Física, a partir da obra *Alguns pensamentos sobre educação* de John Locke (1632-1704) que influenciou Herbert Spencer (1820-1903) a difundir o termo.

---

<sup>26</sup> Na Revolução Francesa percebe-se claramente uma daquelas que viriam a ser marcas da burguesia: quando interessa junta-se aos operários, formando o Terceiro Estado, na luta contra o Primeiro e o Segundo, a Nobreza e o Clero. Mas assim que se instaura, isto é, alcança seus objetivos, ‘dispensa’ os trabalhadores e assume a hegemonia, dando origem a uma nova divisão, agora entre detentores dos meios de produção e possuidores da força de trabalho.

<sup>27</sup> A burguesia é a primeira classe dominante da história que trabalha, embora como as antecedentes, também viva do trabalho ou dos resultados do trabalho daqueles que não são detentores dos meios de produção.

<sup>28</sup> “Com a decomposição dessas comunidades primitivas, começa a divisão da sociedade em classes particulares e, finalmente, antagônicas” (Nota de Engels à edição inglesa de 1888 e à alemã de 1890).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), no final do século XVIII, na França, potência política da época, Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827) sistematizaram as atividades ginásticas, denominando-as de Educação Física, permanecendo e acentuando a dualidade educação do corpo *versus* educação da mente; educação do intelecto *versus* educação do físico. A partir desta sistematização, sistemas ginásticos para as escolas foram desenvolvidos, por meio das ‘escolas’ situadas, principalmente na Alemanha, Suécia e França, entre os anos de 1800-1900.

Ainda aliado às escolas, foram desenvolvidos os Movimentos Ginásticos, sendo os principais: do oeste (1890), do norte (1900) e do centro (1900). Estes movimentos (1900-1939) desenvolveram-se na Europa, em países centrais, como Alemanha e França e, por meio deles buscava-se promover a ginástica como componente da formação do homem saudável (LANGLADE; LANGLADE, 1970).

Estes movimentos e escolas<sup>29</sup> visavam atender a nova ordem preparando os ‘corpos’ dos trabalhadores para as jornadas de trabalho; os programas também visavam evitar epidemias e também a melhoria da raça, ou seja, a combinação dos movimentos eugenistas e higienistas. As atividades foram introduzidas nas escolas, por meio dos sistemas de ensino, assim como, em parques, praças dentre outros locais. A Educação Física é diferenciada para as classes dirigentes e para as classes oprimidas. Para estas a Educação Física tem um papel fundamental, qual seja o de disciplinar e conformar os indivíduos, por meio de exercícios, repetições dos mesmos e, principalmente da introdução do tempo para realizá-los. Haja vista os estudos de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), no célebre *Princípios da Administração Científica*, de 1871, no qual faz um tratado sobre como controlar o trabalhador e utilizar de forma eficiente seus movimentos físicos no ato da produção para garantir uma maior produtividade.

O método formulado por Taylor, mais conhecido como Taylorismo, estava baseado em métodos científicos cartesianos. Portanto, adotava a fragmentação do trabalho, a especialização do trabalhador em determinada tarefa de forma repetitiva. Ainda desenvolveu estudos sobre o dispêndio da energia humana, sobre a intensidade da atividade aliada ao controle do tempo, ou seja, como estas variáveis aperfeiçoariam a organização do trabalho, aumentando a produtividade (NOZAKI, 2005).

É interessante atentar para o papel que as atividades corporais desempenhavam na época, principalmente na França, inclusive sendo assunto de Estado. Intelectuais como

---

<sup>29</sup> Para saber mais ver LANGLADE & LANGLADE, N. R. Teoria general de la gimnasia (1970).



Rousseau e Rabelais (1483-1553) não tinham dúvida da importância da *Gymnastique* na educação das crianças e adolescentes (MARINHO apud GOELLNER, 2005).

Um tema por vezes esquecido na Educação Física, diz respeito às artes circenses, que foram excluídas da concepção mais geral de Educação Física, justamente no advento do capitalismo. O corpo livre, executando movimentos sensuais não alinhados à ordem social vigente, tudo isso causava um desconforto nas famílias burguesas. As mães obrigavam as filhas a usarem aparelhos que “consertassem” a postura destas, uma vez que a forma de se sentarem ou até mesmo de andarem, demonstravam certo desleixo, o que configurava um corpo defeituoso. Um exemplo é o espartilho, que deixava a mulher com um corpo esguio e ereto, portanto, em conformidade com os novos tempos. Neste contexto, o circo significava a subversão dos novos valores, sendo inaceitável que essas atividades fizessem parte da educação da nova classe (SOARES, 1997a).

Há uma vasta coleção de desenhos, quadros que mostram a arte circense em diferentes períodos da humanidade. Neles a alegria, o riso, as massas estão presentes, o espírito de liberdade também. Há uma sensação de pertencimento do corpo ao praticante das acrobacias, das brincadeiras... Mesmo que estudos tentassem demonstrar o contrário, como nos escritos sobre ginástica do século XIX, por exemplo. Nestes:

Encontra-se, de modo sistemático, a negação de elementos cênicos, funambulescos, acrobáticos. Encontra-se, sobretudo, uma retórica de recusa aos espetáculos próprios do mundo circense e das festas populares onde o corpo ocupa o lugar central. (SOARES, 1997a, p. 15).

Nesta mesma época surge na França, Inglaterra, Alemanha e Suécia, principalmente, a chamada ginástica científica, que está vinculada ao sistema do capital, ou seja, os corpos devem ser preparados para o trabalho; movimentos, energia e controle devem estar a serviço da venda da força de trabalho.

Como um representante dessa ordem o Cel. Amoros<sup>30</sup> desenvolve um tipo de ginástica de cunho militar que passa a ser largamente difundido, tendo inclusive método e planejamento de aulas públicas, em ginásios, que não se destinavam ao espetáculo, mas como apresentação de aulas militares que preparassem o corpo saudável e combatente, principalmente para servirem de exemplo do papel que a ginástica deveria desempenhar em

---

<sup>30</sup> Francisco Amoros y Odeano (1770-1848), era espanhol, mas se opôs ao rei de Espanha Fernando VII, unindo-se a José Bonaparte. Foi deportado para a França, onde se tornou membro da Sociedade de Instrução Elementar. Criou ginásios e programas de ginástica com embasamento militar, inclusive o Regulamento número 07, ou método francês. Este foi incorporado nas escolas brasileiras, com base na idealização de Amoros (SOARES, 1997a).

função do Estado. A citação abaixo, do Cel. Amoros deixa explícita a relação ginástica-Estado.

[...] O ginásio Normal nunca foi e não pode tornar-se um espetáculo, já que tenho a honra de dirigi-lo, já que todos os meus alunos não fazem as belas coisas que eles realizam para divertir espectadores, mas somente para se disporem a serem úteis ao Estado (AMOROS apud SOARES, 1997a, p. 23).

A dualidade corpo *versus* mente é consubstanciada pela concepção idealista de mundo, objetivando preparar indivíduos, disciplinamento, corpos dóceis e mentes conformadas para as novas formas de organização do trabalho capitalista (SOARES, 1998). Podemos constatar no método taylorista, baseado na ciência positivista, o estudo meticuloso dos gestos, do tempo gasto pelo trabalhador para desempenhar determinada tarefa, como forma de otimizar e explorar, ao máximo, o trabalhador. A organização taylorista/fordista veio aperfeiçoar e acentuar o trabalho fragmentado e repetitivo. O objetivo deste modelo de organização do trabalho era preparar o trabalhador para a organização do trabalho industrial (NOZAKI, 2005).

A organização da sociedade em classes, consolidada com o sistema do capital, instaura uma relação destrutiva do homem com a natureza, com os demais e consigo próprio, por meio do trabalho alienado, onde há uma divisão que não permite ao trabalhador reconhecer-se no produto final do seu trabalho. Este processo permeia toda sociedade, atingindo os mais diversos setores, inclusive a educação e com esta, a Educação Física.

A nossa compreensão sobre a forma como a Educação Física desenvolve-se ao longo dos anos passa, necessariamente, pelo entendimento do modo de produção e suas crises, e de que forma estas repercutem na educação em geral.

O Brasil passou por dois períodos ditatoriais 1937-1945 e 1964-1985. Durante estes períodos a Educação Física esteve claramente a serviço do Estado. Vale lembrar também que a capoeira hoje considerada um patrimônio, foi até o primeiro período getulista considerada atividade subversiva, inclusive enquadrada no código penal da época. Entretanto, em 1940, o Decreto 2848/40 que instituía o novo Código Penal Brasileiro não trazia mais a capoeira como atividade subversiva<sup>31</sup>.

A Educação Física no escolanovismo tinha um papel de destaque na formação do homem integral (formativo/pedagógico). Em seguida, com o período da segunda ditadura, a

---

<sup>31</sup> Ver FALCÃO, J. L. C. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. 2004. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

dimensão esportivo/alto rendimento suplantou o pedagógico e assim as seleções nacionais dos mais variados desportos ganharam apoio e projeção, sendo a de futebol masculino tricampeã mundial em 1970 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

A partir do final dos anos de 1970, destacamos aqui a colaboração de dois professores alemães, são eles Jürgen Dieckert e Reiner Hildebrandt-Stramann que trouxeram uma nova perspectiva para a Educação Física brasileira, qual seja a da *Concepção de Aulas Abertas*, principalmente a partir das atividades desenvolvidas na Universidade Federal de Santa Maria/RS, juntamente com grupos de pesquisa de Educação Física, que questionavam a Educação Física até então vigente. Procuravam, contudo, apontar elementos para alterar a cultura pedagógica da Educação Física na direção de práticas corporais acessíveis por todos. Um exemplo é a preocupação do prof. Dieckert, quando constata que:

O Brasil precisa de um novo tipo de educação física. O objetivo central não pode ser a produção e comprovação de rendimento, mas a motivação dos alunos para uma prática para toda a vida (DIECKERT apud TAFFAREL, 2001, p. 17).

Em relação ao esporte de alto rendimento e a concepção de escola como celeiro de atletas, o autor faz o seguinte alerta:

O Brasil precisa entender que o caminho para o esporte de alto rendimento é uma trilha estreita que só poderá ser disputado por alguns poucos selecionados. A escola não se presta para isto (DIECKERT apud TAFFAREL, 2001, p. 18).

Complementando essa perspectiva Hildebrandt-Stramann, acredita que a meta da educação seja educar o ser humano para agir na sociedade:

Pessoas que podem atuar nos diversos setores da sociedade, mas que, ao mesmo tempo, estejam interessadas no desenvolvimento de uma sociedade democrática e que sejam capazes de participar racionalmente da mudança desta sociedade (HILDEBRANDT-STRAMANN apud GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM, 1991, p. 2)

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 55), “nas décadas de 1970 e 80 surgem movimentos ‘renovadores’ na educação física”, como Jean Lê Boulch e a teoria da psicomotricidade, que em síntese estuda o movimento, por meio do aparelho psicomotor; há

ainda a Educação Física humanista, embasada na psicologia comportamentalista, cujo principal difusor foi o professor Vítor Marinho de Oliveira<sup>32</sup>.

Ainda nos anos de 1970 e 1980 foi elaborado o programa “*Esporte Para Todos*” (EPT), com assessoria técnica da professora alemã Lisellot Diem, com o viés esportivo da Escola Superior de Esporte de Colônia (Alemanha). Sobre isso Dieckert (2007, p. 158) assim se manifesta:

“Esporte para todos” já era um elemento no projeto Diem, porém uma transmissibilidade desse objetivo e iniciativa, com medidas e projetos alemães para o Brasil, nunca poderia funcionar bem, porque no Brasil não existe um sistema de clubes de esporte comparáveis.

Contudo, esta proposta foi acusada de “colonialista”, por exemplo, pelo professor Lamartine Pereira DaCosta, uma vez que trazia o que estava sendo desenvolvido na Alemanha, desconsiderando a realidade brasileira (DIECKERT, 2007).

Porém nem todos os pesquisadores alemães pensavam da mesma forma. Destacamos o papel do prof. Dieckert que tinha o entendimento de outra proposição de Educação Física para o Brasil e outra linha para o projeto “Esporte para todos”, compreendendo que este deveria se tornar uma alternativa ao esporte de alto rendimento, inclusive com desdobramento dessa proposta a partir da elaboração de um projeto “Parque de Lazer e de Esporte para todos”, em 1983, encomendado pelo MEC ao referido professor. Dieckert assim se expressa:

Uma vez que eu havia me engajado muito desde a década de 70 na ação de exercitar-me e num conceito de esporte de lazer, consegui inclusive questionar o conceito predominante e unilateral do esporte no Brasil, e não só justificar um conceito de esporte alternativo, como também demonstrá-lo concretamente na prática. Isso foi possível no âmbito de minhas atividades de professor em Santa Maria, além de outras universidades brasileiras (DIECKERT, 2007, p. 159).

O professor Dieckert, juntamente com os professores brasileiros da chamada “ala progressista”, principalmente Celi Taffarel, Elenor Kunz e Valter Bracht, tinham a proposta de socializar os conteúdos, ou conhecimentos da Educação Física e garantir a participação das classes populares neste projeto, como uma forma de aprender o que a humanidade construiu

---

<sup>32</sup> Nascido em 1943, é Licenciado em Educação Física e Doutor em Educação, tendo suas obras repercutido de forma abrangente na área da educação física. Ainda Participou ativamente dos debates dos anos de 1980, tendo produzido as seguintes obras: O que é Educação física (1983); Educação Física Humanista (1985); Fundamentos Pedagógicos/ Educação Física, v. 2 (Flexões e Reflexões) (1987).

como práticas corporais. Estes professores divergem entre si quanto a concepção de mundo. No entanto, isso não foi problema para levarem a cabo um projeto de Educação Física popular. O programa era baseado na antropologia, que tem como categoria central o ser humano e sua autonomia. Esse programa influenciou políticas públicas. Como exemplo destas influências pode ser citado o Estado de Pernambuco que, por meio da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, no período de março de 1987 a março de 1991, contribuiu com o debate sobre o currículo em Educação Física com uma proposta para a escola pública, sob a coordenação da profa. Micheli Ortega Escobar.

Em 1992, foi lançado o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* por um Coletivo de Autores<sup>33</sup> que participou ativamente dos debates dos anos de 1980, elaborando propostas, tentando intervir nos rumos da Educação Física brasileira que considerasse a realidade classista da sociedade, a forma como esta incide diretamente na escola e, principalmente em uma proposta de Educação Física crítica que defendia a cultura corporal como objeto de estudo da área. Esta obra é considerada ainda como um marco para a área até hoje.

Atualmente, nem todos os autores concordam com as idéias defendidas naquele momento, mas reconhecemos em Taffarel e Escobar o prosseguimento do trabalho a partir da manutenção das posições adotadas, atualizando a discussão, assim como, pelo trabalho que desenvolvem no país e, principalmente no nordeste brasileiro, por meio de Grupo de pesquisa como o LEPEL/FACED/UFBA que tem como pesquisa matricial “Problemáticas significativas da prática pedagógica, da produção do conhecimento, da formação de professores e das políticas públicas para a Educação Física & Esporte”, atuando em redes, nos níveis local, regional, nacional e internacional, como exemplos: UFPE, UEFS, UNICAMP, UFSC, UFRGS, Universidades de Oldenburg e Braunschweig (Alemanha). O LEPEL/FACED/UFBA também desenvolve pesquisas com setores populares, como os Movimentos Sociais Organizados da cidade e do campo, como exemplos, MST e Movimento Estudantil.

Em certa medida, o professor Castellani Filho, que tem o enfoque das suas pesquisas nas políticas públicas da área e mais detidamente com o *Observatório de Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer*, tem feito um trabalho que ainda se aproxima das posições adotadas na obra do Coletivo de Autores. Os demais professores adotaram

---

<sup>33</sup> O “Coletivo” era composto por TAFFAREL, C. N. Z.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; SOARES, C.; VARJAL, E.; BRACHT, V. A este respeito ver a obra *A sagrada família da Educação Física*, de Francisco Máuri de Carvalho Freitas (1997), que demonstra como se configuravam os membros do Coletivo de Autores em meados da década de 1990.

referenciais teóricos diversos, assim como estão pesquisando outros objetos como os de estudo da Educação Física, com destaque para a “cultura corporal de movimento”, no caso do professor Valter Bracht.

Um ponto nevrálgico a ser abordado é a criação no governo Lula da Silva (2003-2006), ainda no primeiro mandato, do Ministério do Esporte. Este conta com três Secretarias Nacionais são elas: Esporte de Alto Rendimento, Esporte Educacional, Desenvolvimento de Esporte e Lazer<sup>34</sup> (MEC, 2009). Este Ministério tem garantido verbas fartas para a Secretaria Nacional do Esporte de Alto Rendimento<sup>35</sup> (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2009), que é responsável diretamente pela divulgação, propagação e projeção do esporte brasileiro, por meio de atletas, seleções, campeonatos em todos os âmbitos e modalidades. Esse trabalho é feito em conjunto com confederações, federações e conta com o apoio do sistema CONFEF/CREF.

Este modelo de gestão, baseada na esportivização e no alto rendimento tem incidido diretamente nas outras Secretarias Nacionais. Como podemos observar as escolas estão sendo transformadas em celeiros de atletas, em caça-talentos, como o projeto “Segundo tempo”. Assistimos à esportivização da Educação Física e secundarização dos demais conteúdos deste campo do saber, por meio de políticas, como: “*Descoberta do Talento Esportivo*”, “*Olimpíadas Escolares 2007*”, “*Olimpíadas Universitárias - JUB's*”, “*Bolsa-*

<sup>34</sup> O professor Dr. Lino Castellani Filho foi Secretário desta no período de 2003-2007.

<sup>35</sup> Estes dados são de 2006. Percebe-se pelo montante de investimentos o alto rendimento na ponta dos recursos. Mesmo em projetos que seriam de outra Secretaria como o é o projeto “Segundo Tempo”, que na verdade está imbricado com a política de fazer da escola um celeiro de atletas. Mais informações em: <www.esporte.gov.br>. Pode-se consultar também o valor das licitações do referido Ministério e ao que se destinam.

As transferências de recursos, no âmbito da Unidade Jurisdicionada SPOA/ME, durante o exercício de 2006, efetivaram-se por meio da formalização de Convênios, conforme proposições apresentadas pelos convenientes e aprovadas pelas áreas finalísticas e financeira do Ministério do Esporte, para a execução dos seguintes Programas de Governo:

<b>Programa de Governo</b>	<b>Código</b>	<b>Nº de Convênios</b>	<b>Valor (R\$)</b>
Segundo Tempo	8028	211	98.826.889,60
Rumo ao Pan 2007	1246	14	91.467.817,72
Inserção Social pela Produção de Material Esportivo	1245	12	18.617.541,89
Esporte e Lazer da Cidade	1250	73	13.086.839,85
Brasil no Esporte de Alto Rendimento	0181	57	7.990.970,34
Identidade Étnica e Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas	0150	04	602.966,06
Gestão das Políticas de Esporte e Lazer	0413	02	132.288,00
Apoio Administrativo	0750	01	66.0000,00
<b>TOTAL</b>		<b>374*</b>	<b>230.791.313,46</b>

*Atleta*”, “*Jogos da Juventude*” (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2009) que visam olimpíadas, copas do mundo, pan-americanos, dentre outros campeonatos.

Este governo, no caso Lula da Silva, tem investido na elaboração e implementação de políticas, por meio de ‘consensos’, como comprovam as Conferências Nacionais de Esporte, mas o campo do saber Educação Física, um patrimônio construído pela humanidade, continua a ser negado à classe trabalhadora, minimizando assim, as possibilidades desta ampliar o acervo das práticas corporais, por meio de espaços/equipamentos. Outro aspecto é a precarização na formação de professores em Educação Física, pois estes não estão tendo nem na formação inicial, nem na continuada uma qualificação que lhes garanta uma sólida base teórica, pedagógica, ética, técnica, política e moral, o que inviabiliza uma atuação qualificada nos vários campos de intervenção profissional e com isso a função social do professor na perspectiva de uma práxis revolucionária está reduzida à reprodução acrítica, apolítica e bastante inferior ao tecnicismo veiculado nos anos de 1970. A política adotada pelo Estado brasileiro é a de formar atletas de alto nível, por meio do ‘funil’<sup>36</sup>, por onde poucos conseguem êxito, sendo os demais indivíduos ‘descartáveis’, portanto, alijados das práticas corporais da Educação Física.

Na nossa sociedade as finalidades da Educação Física variam entre extremos: ou serve para formar atletas ou serve como ‘apêndice’ da prescrição médica. A parte formativa da Educação Física é relegada ao descaso, tanto nas escolas públicas, como nas particulares e pelo Estado. As práticas corporais que foram desenvolvidas pela humanidade para atender às suas necessidades, parecem não fazer sentido no atual estágio desta, onde todas as práticas estão sendo esportivizadas, ou seja, subordinadas ao esporte e aos ditames impostos pela indústria esportiva e do entretenimento. Os sentidos e significados das demais práticas corporais estão sendo negados às gerações, principalmente aos professores de Educação Física, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada.

Ao abordarmos esta temática trazemos à tona a crise da Educação Física iniciada nos anos de 1980, em torno do objeto de estudo da Educação Física; Qual era a sua função social? Como estava sendo desenvolvida na escola? Sob quais bases estava ocorrendo a formação de professores?

---

<sup>36</sup> Vejamos o caso dos jogadores de futebol. Ao verificarmos os dados das Federações, constatamos que há muitos filiados, entretanto, poucos ganham salários que os mantêm dignamente. Outro exemplo é o da natação: o Brasil tem um litoral imenso e não conseguimos popularizar os esportes aquáticos; o mesmo acontece com o Tênis: durante anos tivemos o melhor jogador do mundo e não conseguimos alavancar projetos que popularizassem o esporte para que a população praticasse.

Responder a estas indagações ainda é necessário se quisermos alterar o atual quadro da Educação Física em específico e da educação em geral, começando pelo reconhecimento de que muito pouco mudou. É desalentador ver escolas sem infra-estrutura, professores sem condições objetivas para lecionar (defasagem do plano de cargos e salários, o enfrentamento da violência na escola, material didático paupérrimo, dentre outros), isto no mais geral, o que afeta a educação como um todo.

No específico, no caso da disciplina Educação Física, outro elemento que corrobora para esta constatação do esporte de alto rendimento como o predominante na escola é a negação dos outros conteúdos, tais como a dança, o jogo, as lutas, a capoeira, a ginástica, as artes circenses nas aulas de Educação Física, sem que estes sejam tratados sob a forma esportivizada, o que descaracteriza o seu sentido e significado como prática cultural.

Dessa forma, perguntamo-nos se a Educação Física está cumprindo a sua função social para com a classe trabalhadora? Entendemos que não está cumprindo, pois a sua função é legar às gerações presentes e futuras a expressão corporal construída pelo trabalho coletivo, tendo como objeto a cultura corporal, ou seja, os conhecimentos que a humanidade desenvolveu por meio da sua corporalidade, para que estas gerações possam criar novas práticas corporais, aperfeiçoar as existentes, utilizando técnicas mais elaboradas.

Assim faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades - determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetal, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. No momento damos, a essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, a denominação de "Cultura Corporal" [...] (TAFFAREL; ESCOBAR, 2006, p. 04)

O objeto da área que defendemos acima não é consensual, nem mesmo a denominação Educação Física, pois implica discussões sobre posições filosóficas, políticas, ideológicas. O problema maior está em se reconhecer qual o objeto que melhor representa a área. Alguns advogam que o objeto seria o “movimentar-se humano”, outros “a motricidade humana”, há ainda a “cultura corporal de movimento”, “ciências do esporte” etc. Enfim, há



várias denominações dependendo das áreas de concentração, saúde ou ciências humanas e sociais a que se vinculam.

Da forma como a Educação Física se apresenta atualmente na escola, percebemos a nítida inclinação a servir aos interesses do mercado de trabalho, à reprodução dos valores capitalistas, tais como competitividade, individualismo, culto ao corpo dentre outros. Teoria dissociada da prática, burla do tempo pedagógico, sendo a aula reduzida a 10 minutos, como constatou Escobar (1997), a Educação Física condenada à esportivização, principalmente aos quatro esportes “mais praticados no país” futebol, voleibol, basquetebol e handebol (TAFFAREL, 1993; ESCOBAR, 1997). Há ainda desmotivação por parte de alunos e professores devido aos locais inadequados para as práticas, às vezes sendo limitados às quadras. Enfim, a Educação Física resume-se as “bolas das modalidades esportivas” e “corridas e abdominais” (TAFFAREL, 1993; ESCOBAR, 1997).

Acreditamos que espaços para questionamentos, reflexões devam existir nas aulas de Educação Física, consubstanciando uma nova cultura pedagógica que sirva de ponto de apoio para o processo de emancipação dos sujeitos envolvidos.

Com o exposto até agora nos indagamos sobre a formação de professores, ou melhor, sobre a formação daqueles que têm a responsabilidade em auxiliar o desenvolvimento do educando. Um primeiro questionamento é sobre a identidade do profissional da Educação Física. Alguns advogam que não somos professores, como Inezil Penna Marinho<sup>37</sup>, que propõe outra nomenclatura, que são endossadas atualmente pelo sistema CONFED/CREF, sob a denominação de PROFISSIONAIS. Ao expor tal concepção nos indagamos, se ser professor não seria uma profissão? Ao analisarmos o mundo do trabalho, observamos que o professor é uma categoria profissional regida pela CLT – Consolidação das Leis do Trabalho – portanto, somos trabalhadores em educação.

Diante dos questionamentos e dos interesses de classe, o entendimento sobre a denominação do profissional da Educação Física que melhor se adequaria à profissão, em substituição ao termo professor, posição adotada por Inezil Penna Marinho e outros integrantes do sistema CONFED/CREF, temos as proposições: cinesiólogo, cinesiologista,

---

<sup>37</sup> Inezil Penna Marinho (1915-1987) foi um dos expoentes da educação física brasileira, tendo atuado organicamente na área da Educação Física, foi professor, técnico do Ministério da Educação, editor científico. Escreveu obras que são clássicas na área, tais como: *Sistemas e Métodos de Educação Física* (1953); *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil* (1952/1955); *História Geral da Educação Física* (1956), dentre outras obras. Foi o precursor da idéia da regulamentação da profissão do profissional da Educação Física. Entretanto, ressaltamos que não estamos atrelando-o ao sistema CONFED/CREF.

antropocineólogo, dentre outras. (MARINHO apud GOELLNER, 2005). Esta insatisfação está expressa na seguinte idéia:

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

Este discurso é de 1984 e ainda ecoa na área. Entretanto, esta concepção vem acompanhada de debate sobre o título que deve conter no diploma do profissional de Educação Física. Cabe salientar, segundo (MARINHO apud GOELLNER, 2005) que a primeira Escola Nacional de Educação Física e Desportos civil, criada pelo Decreto-Lei no 1212/39, a 17 de abril de 1939, que integrava a Universidade do Brasil, conferia o diploma de **Licenciado** ao profissional de Educação Física e a duração do curso era de dois (2) anos. Desde essa época a polêmica em ser professor ou profissional da área da Educação Física vem sendo cada vez mais acirrada. Vejamos a indignação contundente de Marinho:

Uma vez registrado o seu diploma de licenciado em educação física no órgão competente do Ministério da educação (então Divisão de Educação Física, subordinada ao Departamento Nacional de Educação), o seu portador fazia jus ao título de “PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA”, denominação que aflige e o afronta até hoje (MARINHO apud GOELLNER, 2005, p. 82).

Destas assertivas, constatamos que há interesses e conflitos que permeiam a Educação Física brasileira durante décadas, como por exemplo, a área de concentração, o objeto de estudo, a identificação profissional, modalidade da formação (licenciatura ou bacharelado), dentre outros. Na atualidade tal embate esteve presente na elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Educação Física.

Portanto, o embate de projetos para a formação de professores em Educação Física, está por um lado considerando a manutenção do atual processo de acumulação capitalista que tem como um dos mediadores na área da Educação Física o sistema CONFED/CREF, que age de forma corporativista, tentando controlar as práticas corporais (yoga, pilates, dança, capoeira...) sob os auspícios da Educação Física, por meio da reserva de mercado, “investindo” na expansão do mercado de trabalho para o setor informal.

Por outro lado, os Movimentos sociais Organizados e Grupos de Pesquisa, no caso MEEF, MNCR e LEPEL/FACED/UFBA, que consideram a temática sobre a formação de professores importante e um elemento a ser considerado no processo de emancipação humana, levanta a questão da qualificação humana necessária para outro processo de formação, que segundo Frigotto (2003, p. 32),

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

Acreditamos que o acúmulo de experiências na área nos aponta para um movimento crescente de ruptura com o sistema vigente. Entretanto, devemos considerar que a Educação Física pode contribuir para o processo de emancipação humana, principalmente se conseguir dirimir o idealismo presente na área, calcado na fragmentação do ser humano, na dualidade corpo *versus* mente. A nossa compreensão parte da totalidade do ser social e sua relação com os fenômenos, o que não significa a soma das partes, mas as relações e os nexos que são estabelecidos com a realidade concreta, movida pela categoria da contradição. Segundo Cury (1985, p. 27),

[a] categoria contradição é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico. O que termina por afetar a concepção de educação, pois, ao retirar dela a negação passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico.

Compreendemos a necessidade da categoria mediação como condição para tentarmos apreender o emaranhado social no qual estamos inseridos e quais as possibilidades de transformação deste. A mediação é a categoria que nos permite as primeiras aproximações com o objeto para estabelecer a compreensão do mais simples ao mais complexo na tentativa de intervir na realidade. Tal ação é baseada no trabalho como mediador do conhecimento e como o motor da transformação. Assim a nossa compreensão sobre esta categoria, baseados nesse autor, se expressa da seguinte maneira:

A categoria mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processo em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. A interação entre os processos permite situar o homem como operador sobre a natureza e criador das idéias que representam a própria natureza. Os produtos dessa operação (cultura) tornam-se elementos de mediação nas relações que o homem estabelece com os outros e com o mundo (CURY, 1985, p. 27-28).

A formação de professores no atual estágio está cindida em um sem número de especializações que atendem também ao pragmatismo do mercado, (de) formando professores e os tornando ‘descartáveis’ e ‘obsoletos’ ainda no processo de formação. O nosso papel está em buscar alternativas que possam consubstanciar propostas de formação de professores em Educação Física para que atendam às demandas do ser social do nosso tempo que busca a emancipação, considerando o contexto no qual estamos inseridos.

### 3 A CULTURA CORPORAL NA SOCIEDADE DE CLASSES: O EMBATE DE PROJETOS

*É de bom tamanho, nem largo nem fundo,  
é a parte que te cabe deste latifúndio.*  
João Cabral de Melo Neto

#### 3.1 O desenvolvimento da formação de professores em Educação Física no Brasil

Os estudos sobre a história da Educação Física no Brasil, por exemplo, evidenciam que a formação de professores acompanha também o desenvolvimento das forças produtivas para atender às necessidades do capitalismo, como sistema hegemônico (TAFFAREL, 1993; NOZAKI, 2004; ALMEIDA, 2005; SANTOS JÚNIOR, 2005). Ater-nos-emos nesse primeiro momento, ao estudo sobre a formação de professores no Brasil a partir das teses, dissertações, periódicos, livros e da legislação. Para tanto, iniciaremos a abordagem com a seguinte afirmação:

Em 1823 foi proposto na Câmara dos Deputados que instituísem prêmios honoríficos e em espécie para quem apresentasse um tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira (MARINHO apud GOELLNER, 2005, p. 57).

Destarte, a Educação Física aparece nos planos de governo a partir de uma tríade, inspirada nos ideais de Herbert Spencer (1820-1903)<sup>38</sup>, que pretendia superar a dualidade mente e corpo, mas que acabava por perpetuar a fragmentação do ser humano. Observa-se que este trecho já aponta um projeto de formação tanto de intelectuais para elaborar um “tratado”, como também, para a “mocidade brasileira”.

O Estado brasileiro orientado pelas concepções eugenistas, higienistas, militaristas que se destacaram principalmente entre os anos 20 e 50 do século passado, nortearam a Educação Física, sendo esta utilizada na implementação de projetos e programas para que atendessem, tanto a pretensa “melhoria” da “raça brasileira”, como na prevenção de doenças e

---

<sup>38</sup> Herbert Spencer foi o difusor da expressão “Educação Física” nos Estados Unidos e Europa. Inspirou-se em John Locke (1632-1704) para elaborar o ensaio *Educação, Moral e Física*, em 1861, sendo este muito difundido no Brasil (MARINHO apud GOELLNER, 2005).

epidemias, assim como, na propaganda em defesa da pátria. Durante estas décadas (1920-1950), esse tipo de educação tinha a função de preparar corpos fortes, robustos, sadios, assim como, o preparo do caráter e das qualidades morais da juventude que coadunassem com a idéia de ordem e progresso, lema da bandeira brasileira e da ciência positivista (GHIRALDELLI JR, 1988). Portanto, notamos como a Educação Física é uma prioridade para o Estado brasileiro na tentativa deste em disseminar os valores que assegurassem a manutenção dos seus interesses. Há uma convergência entre os pesquisadores da área sobre essa estreita relação, qual seja Educação Física – Estado. Dessa forma:

Estudos atuais, que buscam historicizar conteúdos da Educação Física, vêm desvelando esses nexos estabelecidos entre "a caserna e a escola", conforme nos revela Goellner (1992). Tais nexos legitimaram a Educação Física baseada em ideologias subjacentes ao Estado e às instituições de onde tal formação se origina. E, segundo Cantarino Filho (1982 e 1989), asseguraram na estrutura organizacional do Estado e nas legislações vigentes, um projeto de sociedade, como por exemplo, o idealizado pela ditadura do Estado Novo no Brasil. Isto imprime, segundo Faria Junior (1987, p. 15-33), uma direção à formação profissional coerente com as instituições de origem e suas ideologias, que viam na Educação Física uma "(...) poderosa auxiliar no fortalecimento do Estado e no aprimoramento da raça brasileira (...)", apresentando-se (...) "impregnada de um caráter pára-militar" (TAFFAREL, 1993, p. 26).

Este atrelamento histórico à área da saúde e campo militar, fez com que o ensino de Educação Física até 1938 fosse ministrado pelos militares, voltada para a educação do físico. Como veremos mais adiante, em 1939, foi fundada a primeira Escola Superior de Educação Física civil, mesmo que ainda supervisionada por militares (CASTELLANI FILHO, 1988). A própria maneira de estruturar a formação está em conformidade com o regime de caserna, ou seja, com o regime militar. Vejamos:

A formação do profissional de Educação Física no Brasil, segundo Costa (1971, p. 43), tem suas origens no âmbito militar, na primeira escola da Marinha, em 1926, e no âmbito do regime político autoritário do Estado Novo (1937-1945), quando são criadas as primeiras escolas de Educação Física civis, em São Paulo e no Rio de Janeiro (TAFFAREL, 1993, p. 26).

Outro elemento a ser considerado, segundo Taffarel, (1993, p. 26) é que:

Essa Educação Física respondeu, segundo SOARES (1990), a concepções de ciência, cultura e técnica hegemônicas, na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX, palco onde se dá a construção e consolidação de uma nova sociedade, a sociedade capitalista, onde os exercícios físicos passaram

a ser entendidos como "receita" e "remédio", assegurados principalmente pelo pensamento médico-higienista. Trata-se de uma Educação Física entendida como atividade prática que, no Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcadamente influenciada pelos Métodos Ginásticos Europeus e pela Instituição Militar responsável pela formação dos profissionais da área, até aproximadamente 1939. Esta formação delineou, para a época, um perfil do profissional de Educação Física que o diferenciava dos demais profissionais do magistério. Tal diferenciação já se dava na formação acadêmica, onde se evidenciava a exigência menor para ingresso nos cursos de Educação Física, bem como durante o processo de formação que durava somente dois anos: exigia-se apenas o curso secundário fundamental.

Analisando sob o contexto econômico-político-social-cultural, observamos como a Educação Física insere-se no novo projeto econômico brasileiro, sendo assegurada nos planos do governo a partir dos anos de 1930, quando:

A Revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira: o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial (OLIVEIRA, 2003, p. 35).

No campo da Educação Física, a partir de 1930, o MEC orientou a inclusão da Educação Física nas escolas de nível secundário. Este projeto coaduna-se com a perspectiva de preparar a nova força de trabalho, com ênfase no trabalho braçal para a classe trabalhadora.

A Educação Física também não era uniforme para todas as classes sociais. Haja vista, a penetração dos esportes que a ACM – Associação Cristã de Moços – conseguiu junto às classes dominantes, a partir da construção de esportes “sob encomenda”, como voleibol e o basquetebol, ambos em 1895 e 1891, respectivamente, isso nos países centrais, mas com alguma penetração nos países periféricos, como o Brasil.

No tocante aos Planos de Educação dos anos de 1930, dois excertos demonstram a Educação Física como parte do sistema nacional de ensino:

Em 1936, o Ministério da Educação editou e distribuiu um questionário, a fim de receber sugestões sobre o Plano Nacional de Educação. No ano seguinte, foi encaminhado à Câmara dos Deputados o ante-projeto do Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho nacional de Educação, no qual o título VIII da Parte I era dedicado à Educação Física (MARINHO apud GOELLNER, 2005, p. 57)

Após a Revolução de 1930, que levou o Sr. Getúlio Vargas ao poder, criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, ocupado pelo Sr. Francisco Campos, em 18.04.31, foi assinado o Decreto no. 19.890, conhecido como

Reforma Francisco Campos, que, em seu art. 9º, estabelecia: “Durante o ano letivo haverá ainda nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de educação física para todas as classes” (MARINHO apud GOELLNER, 2005, p. 81).

A educação daquele período, 1930, tida como referência para o Brasil, baseava-se na conjugação da educação e Educação Física, ainda sob forma dicotomizada, fragmentada, ou seja, na dualidade mente *versus* corpo. A Educação Física deveria preparar o “corpo” para que este abrigasse um “cérebro” provido de nobre inteligência. Um dos expoentes que se posicionava, contrário a tal dualidade, mas que acreditava na tríade educação moral, física e intelectual era Inezil Penna Marinho. Este inspirou-se em Spencer e Locke, debruçando-se sobre os estudos da área da Educação Física, com uma preocupação também pelos estudos da formação de professores da área e da atuação deste profissional. Contudo, um exemplo dessa mentalidade ou dessa forma de conceber a Educação Física para a formação do homem é a seguinte:

A educação da vontade baseia-se na educação do corpo. Ação é atividade muscular, mas também é atividade nervosa e mental. Educai, pois, o cérebro, exercitando os músculos... É para o bem do espírito que queremos a educação física. [...] E o melhor meio de educar a vontade está na prática sistematizada de exercícios físicos (MARINHO apud GOELLNER, 2005, p. 22).

Observamos nestas afirmações o caráter idealista atribuído à educação, sendo esta consubstanciada na vontade dos indivíduos, promovida pela “educação do corpo”. Este tipo de concepção, que é desenvolvida a partir de 1930, ainda se faz presente na formação de professores nas escolas superiores de Educação Física. Segundo Taffarel (1993, p. 36):

Indicadora disso é a não-superação do paradigma curricular "técnico-linear de Tyler", baseado no modelo de administração científica do processo de trabalho proposto por Taylor, constatado como predominante nos Cursos de Educação Física (Fensterseifer, 1986), comandado pelo interesse técnico, com enfoque empírico-analítico no trabalho pedagógico, e cuja fonte teórica, na área de currículo, é o pensamento de Ralph Tyler (1949)<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Em Tyler, prevalece o interesse eminentemente técnico e destaca-se o enfoque curricular empírico-analítico. Este modelo curricular foi influenciado pelos princípios de administração científica que estavam sendo usados na indústria e condicionavam a organização do processo de trabalho. Estes princípios foram sistematizados no conjunto de estudos do engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que objetivavam o aumento da produtividade do trabalho evitando qualquer perda de tempo na produção. A partir da analogia entre o processo orientador da escola e o da indústria, o paradigma curricular baseado no modelo "técnico-linear de Tyler" tem como princípios básicos preparar indivíduos para desempenharem funções em situações definidas, e basear o currículo na análise destas funções e situações. Fensterseifer (1986) identificou a predominância desse modelo nos currículos dos cursos de Educação Física analisados (TAFFAREL, 1993, p. 17).



Este é o tipo de formação que está sendo implantado na educação em geral e no caso específico da Educação Física. Este pensamento reverbera idéias da década de 1940, considerando o pensamento de Inezil Penna Marinho. Notamos a inspiração a partir dos elementos da cultura grega, como podemos inferir do seguinte excerto:

O espírito é o comandante que determina todas as grandes ações e o corpo o exército que as realiza; e qualquer um dos dois, sem o concurso do outro, jamais poderá atingir o objetivo colimado... [...] Não resta, pois, a menor dúvida que a educação moral tem por base a educação da vontade, mas obter esta devemos tomar por ponto de partida a educação física (MARINHO apud GOELLNER, 2005, p. 23).

O desenvolvimento da Educação Física entre os anos de 1950 e 1960 dá-se pelo movimento de pedagogização da Educação Física, trazendo principalmente como fundamentação o escolanovismo, com uma concepção de formação do ser integral, que abrangia diversos campos do conhecimento. Essa referência conferia, na área da Educação Física, uma importância significativa à aprendizagem do educando a partir do conhecimento do seu corpo e da forma como este se relacionava com o mundo, construindo suas experiências. Esta concepção estava baseada na psicologia de Dewey (DUARTE, 2003).

Após o fim da segunda guerra (em 1945), o mundo assumiu uma nova configuração, qual seja a divisão em dois blocos, o capitalista liderado pelos EUA e o comunista pela extinta URSS. O avanço tecnológico na física, química, astronomia foi enorme, incidindo diretamente na economia e na forma do Estado gerir os investimentos. Essa polaridade repercutiu também na Educação Física, por meio da formação de atletas de alto rendimento, a busca pela quebra de recordes, o desenvolvimento de técnicas que otimizassem o rendimento dos atletas principalmente russos e norte-americanos (ginástica, basquetebol, voleibol, por exemplo). Estes elementos contribuiriam para o redimensionamento da formação de professores da área.

Nesse contexto, a corrente que predominou na Educação Física foi a competitivista (meados da década de 1960), que privilegiava a formação de professores com base no tecnicismo. Entretanto, negligenciava as competências: pedagógica, histórica, política e crítica. Um exemplo é o programa MEC/USAID<sup>40</sup> – Ministério da Educação brasileiro e a

---

<sup>40</sup> Programa de cooperação durante o período ditatorial (1964-1985) celebrado entre o Brasil e os EUA para formar professores nos EUA e trazer professores dos EUA para o Brasil. Os professores brasileiros deviam aprender o que de mais “avançado” havia na Educação Física com o compromisso de implantá-lo no Brasil. E os estadunidenses deveriam implantar os sistemas de ensino que atendessem a economia internacional,

*United States Agency for International Development* – para formar professores em nível de pós-graduação.

É durante o regime militar que surgem inúmeros cursos superiores de Educação Física. Em 1968, existiam 4 escolas superiores de Educação Física no Estado de São Paulo. Em 1975, já eram 36 e, em 1977, constata-se um total de mais de 100 Escolas em todo o território nacional. Atualmente são aproximadamente 104 escolas, considerando aquelas que estão em processo de implementação (11). Foram encaminhados ao exterior aproximadamente 70 profissionais para a pós-graduação, principalmente para os Estados Unidos. Criam-se cursos de pós-graduação no país (UFSM, USP): atualmente são em número de 8 mestrados (UFSM, USP, UFRJ, Gama Filho, UFRGS, UNICAMP, UFMG, Universidade de Ribeirão Preto) e 3 doutorados (USP, UFSM, UNICAMP); com isto, intensifica-se a produção científica da área (TAFFAREL, 1993, p. 30).

A questão da técnica, principalmente nas modalidades esportivas foi muito valorizada. A partir daí são formados técnicos em Educação Física como sinônimo de professores de Educação Física, mas que não cursaram nível superior. Essa demanda foi absorvida pelos municípios brasileiros com carência de professores formados em nível superior. Estes técnicos foram responsáveis em desenvolver a Educação Física nessas regiões.

A formação tecnicista, especializada e de base teórica fragilizada, enfocando um determinado conteúdo da Educação Física, no caso o esporte e, principalmente, quatro modalidades esportivas (futebol, basquetebol, voleibol e handebol), trouxe para a formação de professores um novo padrão de formação, o de formar para o “Alto Rendimento”.

Como a Educação Física historicamente esteve atrelada ao militarismo<sup>41</sup> e o Brasil vivia uma ditadura (golpe de 1964), foram implementados programas na área para o desenvolvimento do esporte de alto rendimento, o que resultou, por exemplo, na conquista de títulos por seleções de diferentes modalidades e a “emergência” do futebol como esporte oficial do país.

Em 1978, é fundado o CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – sob os auspícios da área da saúde/biológicas. Esta é a principal entidade científica da área que congrega pesquisadores de todo o país.

No final de 1970 e nos anos de 1980, a Educação Física brasileira começa a discutir sobre o que seria esse campo do conhecimento. Muitos Pesquisadores, professores e

---

principalmente de interesses das corporações dos EUA aqui. Estes sistemas estavam baseados na teoria do capital humano (HISTEDBR, 2008).

<sup>41</sup> A primeira Escola Superior de Educação Física no Brasil foi fundada pelo Exército em 1939 e os professores eram militares. O trato com o conhecimento da Educação Física até meados de 1950 estava alicerçado no “regulamento francês n. 07”, que era um método de caserna (GOELLNER, 1992a).

estudantes da área encontravam-se insatisfeitos quanto à direção adotada pelo CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – em relação às discussões da entidade, que havia sido fundada sob os auspícios da área da saúde/biológicas e limitava-se às discussões dessa seara. Então, a ala insatisfeita que considerava a escola pública como referência e que constatou que a Educação Física não estava contribuindo para a formação de indivíduos críticos começou a fomentar discussões entorno do que seria a Educação Física, disputando a direção da entidade e fomentando a discussão em outros veículos de comunicação.

Estudos sobre a formação/intervenção profissional na área foram desenvolvidos e assim começavam a fomentar debates sobre este campo do saber, aglutinando pesquisadores, professores e estudantes sobre as mais diversas temáticas, em periódicos da área, concentrando os debates sobre: “O que é educação física?”<sup>42</sup>. Como fruto desse debate:

Demarcam-se posições diferenciadas, cada vez mais explicitadas, nas discussões sobre as funções sociais da Educação Física, sua legitimidade e autonomia (BRACHT, 1992). Em um amplo espectro, ainda não muito bem delineado, encontram-se tanto os que defendem a Educação Física na perspectiva da aptidão física, da saúde, centrando suas argumentações enfaticamente nas dimensões biológicas e psicológicas, como os que questionam este papel e buscam explicações dentro de perspectivas sociológicas e psico-pedagógicas, além daqueles que buscam entender a Educação Física como componente da cultura corporal e esportiva. Ou seja, na busca de teorias explicativas para a Educação Física & Esportes encontra-se ora uma ênfase na dimensão biológica, ora na neuro-comportamental, ora na sócio-cultural (TAFFAREL, 1993, p. 30-31).

Um exemplo desse momento histórico, no qual o país estava gradualmente saindo do período ditatorial (1964-1985) foi a preocupação com a formação e atuação profissional dos professores de Educação Física. Segundo Taffarel, que analisou estudos que impactaram a discussão na área, estes tinham diferentes bases teóricas, com diferentes apontamentos, mas em comum estava a constatação da inconsistência na formação de professores que permitisse uma atuação profissional qualificada. De acordo com esta pesquisadora:

Além da mera constatação, no cotidiano, deste trágico paradoxo, denúncias são constantemente formuladas, pela imprensa ou pelos movimentos sociais organizados e ligados à Educação, apontando para as restrições e limites na formação acadêmica destinada a uma atuação profissional técnica e politicamente competente. Os estudos também apontam para estas restrições e limites na formação acadêmica do profissional do ensino na área de Educação Física, como podemos ver em MEDINA (1983),

---

<sup>42</sup> Periódicos da área como a *Revista Movimento* começaram a veicular um intenso debate a partir deste questionamento. Vários pesquisadores expuseram suas idéias: Taffarel, Bracht, Kunz, dentre outros.

FENSTERSEIFER (1986), CARMO (1987), FARIA JUNIOR (1987) e MOREIRA (1992) (TAFFAREL, 1993, p. 2).

Este debate impulsionou reformulações na legislação sobre os cursos de Educação Física no Brasil. Dessa forma:

Do final da década de 70 até 1987, agora sob os auspícios de intensa luta pela reconstituição das liberdades democráticas por parte de segmentos sociais organizados em partidos, sindicatos e movimentos populares, foi gestada - através de seminários específicos realizados no Rio de Janeiro (1977), Florianópolis (1981) e Curitiba (1983), sob a coordenação do Ministério de Educação - Secretaria de Educação Física e Desportos - uma nova legislação que culminou com a Resolução 003/87<sup>43</sup> do Conselho Federal de Educação (TAFFAREL, 1993, p. 28).

Outra polêmica presente nos anos 80, em relação à formação do profissional de Educação Física, diz respeito à dicotomia entre a formação do Bacharel e do licenciado. Nas discussões acerca da formação diferenciada em Licenciatura e Bacharelado, prevaleceram, inicialmente, as influências da orientação alemã, via Escola de Colônia, articuladas no Brasil pela extinta Secretaria de Desportos do MEC (SEED). Posteriormente, foi a influência americana que teve lugar, via teses sustentadas por profissionais da USP (OLIVEIRA, 1988). E, por último, a gestão do Conselho Federal de Educação, que culminou na Resolução 003/87 e que tem influência decisiva das posições defendidas no interior da ESEF/USP. Acabou prevalecendo no Brasil, a idéia da fragmentação do processo de formação profissional entre Bacharéis e Licenciados (TAFFAREL, 1993, p. 31).

Esta Resolução 03/87, impõe a fragmentação entre licenciatura e bacharelado, assim como define os espaços de atuação do profissional de Educação Física em espaços formais e não formais, como se pode observar neste excerto:

RESOLUÇÃO Nº 03, DE 16 DE JUNHO DE 1987<sup>44</sup>

RESOLVE:

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

<sup>43</sup> Esta Resolução, consubstanciada no Parecer 215/87 do relator Mauro Costa Rodrigues, trata do "perfil profissiográfico" do licenciado, do bacharel e do técnico desportivo e adota uma proposta de currículo mínimo baseada na definição de referenciais para caracterizar o perfil profissional. Opta, ainda, pela definição de áreas de abrangência e pela duração mínima do currículo. Opina sobre a parcela destinada à Formação Geral e ao Aprofundamento de Conhecimentos. Na Formação Geral, considera os aspectos humanísticos e técnicos, os quais reunirão as matérias a serem ministradas em quatro áreas do conhecimento: filosófica, do ser humano, da sociedade e técnica. O Aprofundamento de Conhecimentos deverá responder às opções dos alunos, à vocação e às disponibilidades institucionais, possibilitando a cada aluno a realização de pesquisas, estudos teóricos e/ou práticos, com maior qualidade e quantidade (TAFFAREL, 1993, p. 28).

<sup>44</sup> A íntegra desta Resolução encontra-se no anexo A.

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

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

Alguns estudos apresentavam argumentos favoráveis à fragmentação da formação, pois consideravam que a licenciatura não conseguia abarcar os campos de intervenção nos quais estavam atuando os profissionais da Educação Física, os denominados – espaços não-escolares ou não-formais – e que para atender a essa demanda era necessária a criação de outras modalidades. Uma proposta que subsidiou a Resolução 03/87 e que contempla esta fragmentação está expressa da seguinte maneira:

Outra proposta é defendida por OLIVEIRA (1988) que apresenta uma formação diferenciada entre Educação Física e Esporte. Parte da preparação profissional na USP e de estudos sobre mercado de trabalho, sugerindo que a USP ofereça cursos de Bacharelado em Educação Física, Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Esporte, e que a Escola Superior da Educação Física altere seu nome para "Escola de Educação Física e Esportes". Esta proposta foi apresentada em 1984, no Seminário de Diretores de Escolas de Educação Física, do qual participou o então relator do processo de reestruturação dos Cursos de Graduação em Educação Física do Conselho Federal de Educação, Mauro Costa Rodrigues (TAFFAREL, 1993, p. 20)

A Resolução aprovada não agradou a todos os setores, como a ala mais progressista da Educação Física, que via nesta proposta um retrocesso para a área, diante do processo de redemocratização pelo qual passava a sociedade brasileira.

Com a nova Carta Magna em 1988, o desporto foi contemplado, trazendo no Art. 217: “É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um” (BRASIL, 1988, p. 142). Notamos mais uma vez que o esporte ganha maior destaque, sendo prioritário o desenvolvimento deste como um “carro-chefe”, secundarizando o campo do saber Educação Física e os seus demais conteúdos. Essa forma de se pensar o desenvolvimento do desporto no país irá incidir, sobremaneira na formação de professores na área. A desportivização tem como objeto de estudos a aptidão física e atividade física que estão atreladas ao campo da saúde, sendo entendidas como sinônimo de bem-estar, saúde, melhoria na qualidade de vida. Porém, há uma desconsideração da realidade social, política, cultural e econômica na qual vive a maioria da população brasileira.

Nos anos de 1990, o Brasil adotou novos marcos regulatórios para a reestruturação do Estado. Neste bojo, a educação e mais especificamente a formação de professores em todas as áreas, dentre elas a Educação Física, sofrem transformações significativas. Novos marcos na educação em geral são elaborados e em certa medida implementados, como no caso: LDB (Lei 9394/96) e PCN (1998) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Parâmetros Curriculares Nacionais, respectivamente – que estão permeados pelas recomendações e orientações das políticas de cunho neoliberal<sup>45</sup>, direcionando assim os vários campos do saber como a própria Educação Física. Ainda nesta seara, setores mais conservadores, inspirados nas discussões de Inezil Penna Marinho sobre a regulamentação da profissão ganham força e em 1998, conseguem aprovar a Lei que cria o primeiro Conselho Profissional privado do país, Lei 9696/98, o sistema CONFEF/CREF – Conselho Federal de Educação Física e Conselho Regional de Educação Física.

Em 1998, foi criada a primeira das quatro COESP (Comissão de Especialistas) em Educação Física para dirimir os problemas causados pela Resolução 03/87, como por exemplo, a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado. Em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Educação Física (DCNEF) foram aprovadas pela Resolução 07/04. Abaixo segue um quadro sobre as Reformulações Curriculares na área:

Quadro 5: Reformulações Curriculares da Educação Física

<b>Ano</b>	<b>Decreto/ Resolução</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Duração do curso</b>
1939	Decreto-Lei 1212/39	Licenciatura em Educação Física	02 anos
1945	Decreto-Lei 8270/45	Licenciatura em Educação Física	03 anos
1969	Resolução 69/CFE/69	Licenciatura em EF e Técnico Desportivo	03 anos
1987	Resolução 03/CFE/87	Licenciatura e/ou Bacharelado em EF	04 anos
2004	Resolução 07/CNE/04	Graduado em Educação Física	04 anos

Fonte: ('informação verbal')<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> As políticas neoliberais na educação têm como um dos marcos, o ano de 1990, quando o Banco Mundial, juntamente com UNESCO, UNICEF, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) lançaram a declaração mundial sobre “Educação para Todos”, em Jomtien, Tailândia; Em 1994, em Brasília houve a “Conferência Nacional de Educação para Todos”; e devemos considerar que os Planos Decenais de Educação para Todos, prevêem metas a serem atingidas. Estas são de responsabilidade entre os governos federal, estadual e municipal em acordo nacional a partir da conferência nacional (TAFFAREL, 1997).

<sup>46</sup> Nascimento, Juarez Vieira do. Material didático, utilizado em aula do curso de Mestrado do PPGEF/UFSC, em 2008.

A partir dos anos de 1930 até 1993, observa-se que a Educação Física tinha espaço garantido nos planos educacionais. Foi justamente no governo FHC (1994-2002), que esta foi relegada sendo dispensável como parte da formação do indivíduo. Observemos a seguinte citação:

Algumas outras disciplinas, tais como educação física e educação artística, parecem ser descartáveis, como percebemos no depoimento de Eunice Durhan, então Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação e do Desporto, em 1995, apontado por Paulo da Trindade Nerys da Silva (1997, p. 132): '[...] Em entrevista à Folha de São Paulo em 24/06/95, Durhan, identifica dificuldades para atender à obrigatoriedade da educação física devido à falta de recursos que só atendem, com precariedade, alfabetização das crianças e dar um conhecimento mínimo das quatro operações, pagar os salários dos docentes que estão aviltados e que, em consequência, os alunos estão se formando sem terem as aulas de física, química e matemática' (NOZAKI, 2004, p. 7).

Em que pesem às divergências sobre o desenvolvimento da área da Educação Física, esta foi “recuperada” nos planos educacionais – se assim pudermos falar –, no governo Lula da Silva (2003 -2006), com ênfase no esporte e este como uma “oportunidade” para o não envolvimento, principalmente da juventude em atividades consideradas ilícitas.

### *3.1.1 A Educação Física no contexto da Educação Superior*

Observemos alguns dados do INEP sobre a Educação Física no contexto da educação superior. Tais dados correspondem ao ano no qual as DCNEF foram homologadas, em 2004, considerando os três anos após seu referendo.

Tabela 2: Cursos de Educação Física no Brasil, por região

<b>REGIÃO</b>	<b>2004</b>	<b>2009</b>
Nordeste	81	108
Norte	33	59
CO	29	66
Sudeste	226	446
Sul	104	178
Total de Cursos de EF no Brasil	469	857

Fonte: INEP (2009).

O número de cursos de Educação Física quase dobrou. Em uma primeira aproximação, observa-se que a Pós-Graduação no nordeste somente tem um curso em nível de Mestrado que é desenvolvido por duas instituições sediadas em Pernambuco e Paraíba. Outro dado é que na região sudeste foram implementados mais de 220 cursos.

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

O percurso por nós traçado até agora teve o objetivo de contextualizar o embate de projetos para a formação de professores em Educação Física, em especial. Atualmente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física, a formação foi fragmentada em licenciatura e graduação, em outras palavras, bacharelado. Coadunamos com os pontos elencados por Taffarel (2007) que defende a necessidade segundo a qual, para consolidar uma formação qualificada neste campo de formação e atuação profissional é imprescindível que se considere os seguintes aspectos: teóricos, epistemológicos, financeiros, estruturais, curriculares e políticos.

Consubstanciados pela posição do MEEF, MNCR e do Grupo LEPEL/FACED/UFBA, entendemos que a identidade profissional a qual pertence a Educação Física é a docência. Consideramos que em quaisquer locais de atuação em que estejam trabalhando os profissionais da Educação Física (escola, clubes, academias...) estes são professores.

Ao analisarmos a formação de professores em Educação Física no contexto de tal crise que impõe novos marcos regulatórios em nível planetário, observamos a combinação entre desregulamentação do mercado de trabalho e a intensificação da concorrência intercapitalista como pressupostos necessários diante da crise (MÉSZÁROS, 2002). Esta combinação tem como expressão o setor de serviços, as indústrias do entretenimento, material esportivo, *fitness*, nutrição, além da divulgação do empreendedorismo como uma forma de expansão do mercado de trabalho para a área.



### **3.2 O embate de projetos entre licenciatura e bacharelado na área da Educação Física: uma dualidade necessária à ordem do capital?**

Nosso intuito neste tópico é explicitar como está configurada a formação de professores em Educação Física, por meio da fragmentação entre licenciatura e bacharelado, assim como, as implicações da legislação na área, principalmente as ocorridas a partir dos anos de 1990.

Tal embate na área não é novo, mas tem sido acentuado no último período (1998-dias atuais), de um lado pela resistência dos trabalhadores organizados no enfrentamento ao capital, por outro pelo próprio capital que, por meio de mediações tem conseguido assegurar seus interesses. Ao abordarmos este embate na formação de professores, interessa-nos apreender o contexto no qual estamos inseridos na tentativa de apontar alternativas ao que está posto.

#### *3.2.1. Situando a discussão sobre o ordenamento legal na Educação Física: PCN, LDB e as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais de graduação em Educação Física*

Atualmente, professores de todos os níveis de ensino, pesquisadores, estudantes em formação inicial e continuada, entidades científicas, movimentos sociais organizados, grupos de pesquisa têm acompanhado e alguns resistido, - como setores do Movimento Estudantil, alguns sindicatos e algumas entidades científicas - a determinados planos do governo para a educação superior (REUNI, SINAES, Reforma Universitária, dentre outros). Um dos exemplos nos é dado abaixo:

Analisando as ações propostas pelo MEC no PDE, em especial as recentes e efervescentes discussões acerca do REUNI e expansão das ações da CAPES sobre a Educação Básica e o Sistema de Indicação de Resultados (SIR), constatamos a ênfase em dois elementos que parecem dar o tom das políticas educacionais: “avaliações de resultados” e “contrato de adesão”. Da cultura da avaliação dos anos 90 marcada pela implantação das primeiras edições do SAEB, ENEM, Provão, passamos para a cultura da avaliação por resultados que tendem a prescindir da análise dos processos. As escolas, universidades, professores, pesquisadores, os programas de pós-graduação serão avaliados pelos resultados que apresentam (SHIROMA et al, 2008, p 10-11).

No início dos anos 2000, houve no país discussões sobre Reformulações Curriculares – alguns cursos já a fizeram e outros as estão fazendo – baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação, tendo como finalidade construir um projeto de Reforma Universitária<sup>47</sup>, que esteja alinhado com as metas estabelecidas pelo MEC, como por exemplo, as parcerias público-privadas – compra de vagas ditas ociosas nas universidades particulares com financiamento público – e ainda outras metas, tais como:

1) A Lei de Inovação Tecnológica, lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que coloca a pesquisa realizada nas universidades públicas voltadas aos interesses e às demandas da burguesia.

(...) o repasse de parte significativa dos recursos públicos, no primeiro caso para instituições particulares e, no segundo, para empresas ou para laboratórios universitários que produzirão serviços para as empresas, um circuito fechado na esfera privada (ANDES *apud* ALVES, 2008, p.18)

2) O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aprofunda o caráter regulador para adequação ao modelo neoliberal de educação proposto ainda no governo FHC.

3) O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, promove a compra de vagas em faculdades particulares através da isenção fiscal (com os R\$ 3 bilhões dos cofres públicos injetados no programa foram compradas 80 mil vagas no ensino particular; se o gasto fosse realizado com o ensino público mais de 300 mil teriam sido criadas).

4) O REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – decreto nº 6.096, em 24 de abril de 2007 que pauta-se em: a) reestruturar os cursos sem financiamento necessário, ampliação de vagas sem o aumento indispensável de investimentos e sem implantação de assistência estudantil de qualidade; b) na criação do Bacharelado Interdisciplinar (BI), que descaracteriza a formação profissional, com a criação de cursos generalizantes que durarão de dois a três anos e após concluído o bacharelado, o egresso receberá um diploma em área geral de conhecimento. Esse sistema permitirá que os melhores colocados escolham seus cursos e os de mais baixo rendimento terão que se conformar com as vagas que sobram (TAFFAREL et al, *apud* ALVES, 2008, p. 18-19).

Outro exemplo, é o documento do BM – Banco Mundial – “*Education Sector Strategy Update*”<sup>48</sup> de dezembro de 2005, que estabelece as seguintes recomendações:

1) Descentralização do poder do Estado na educação (parcerias público-privada);

<sup>47</sup> O projeto já está na quarta versão e não agrada a nenhum setor. Como não houve consenso o governo baixou um Decreto-Lei 9096/07, intitulado REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

<sup>48</sup> Ver mais no documento “*Education Sector Strategy Update: Achieving Education for all, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness*” (BM, 2005).

- 2) Projetos que reduzam o nível de analfabetismo;
- 3) Adoção dos programas propostos pelo BM: Educação para todos e educação ao longo da vida;
- 4) Combate ao HIV/AIDS;
- 5) Atingir a educação secundária e terciária;

Estas recomendações trazem ainda sugestões de como serão implementadas. São elas:

- 1) Por meio da distribuição de responsabilidades entre os atores envolvidos;
- 2) Por meio de metas divididas por períodos;
- 3) Adoção dos programas;
- 4) Parcerias com os órgãos representantes do BM;
- 5) Relatórios analíticos e técnicos;
- 6) Parcerias entre países;
- 7) Acompanhamento sistemático do BM;

Percebemos que as recomendações dos organismos multilaterais não são impostas aos países, mas mediadas pelas elites destes. Estas visam manter seus interesses, uma vez que o capitalismo não tem pátria, mas “agentes”, no caso países centrais e periféricos, que atuam na manutenção da ordem vigente. Neste ponto o Estado é o principal regulador do capitalismo, e ao compreender isso os intelectuais orgânicos do capital, por meio dos organismos multilaterais lançam várias estratégias, como veremos abaixo:

Os organismos internacionais lançam mão de novas estratégias de ação, tanto na condução da política econômica quanto na conformação social dos países (NEVES, 2005). As “novas funções do Estado” envolvem desde a gestão de pequenas reformas para implantar as grandes reformas (BANCO MUNDIAL, 1997) até a formulação de uma nova conformação social (SHIROMA et. all, 2008, p. 2).

Notamos que o Estado como principal mediador do capital aglutina vários grupos. Estes, por sua vez, possuem diversos interesses que nem sempre são convergentes. Para que os grupos atinjam seus objetivos, há sempre disputa pela direção do Estado sem, contudo, precisarem romper com o modo de produção vigente. Tais estratégias estão acontecendo via micro e macro reformas, que visam assegurar os interesses dos grandes capitalistas, ou seja, em última instância a manutenção da taxa de lucro. Assim o Estado, vem tentando impor reformas em todos os setores para que estes atendam às demandas do capital.

Na educação, o capital via Estado, tenta adequá-la às novas configurações nas relações de trabalho impostas pela crise estrutural que atinge o sistema. Este novo papel que o Estado almeja para o setor educacional visa preparar o trabalhador de novo tipo, ou seja, para ser flexível, conviver com as incertezas, cultivar a suposta “empregabilidade” e ser polivalente. O nosso entendimento por polivalência é:

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

Destarte, necessárias mediações são feitas pelo capital, financeiro, especulativo e industrial para que o aumento da produtividade, a intensificação e extensão da jornada de trabalho sejam condições indiscutíveis para o progresso da humanidade, por meio do mundo do trabalho.

Neste contexto o conhecimento passa a ter certo valor, embasando o ideário das análises das teorias pós-críticas<sup>49</sup> que aventam a possibilidade de vivermos na “sociedade do conhecimento”, embasadas na “perspectiva da ação comunicativa” de Habermas (FRIGOTTO, 1998) e ainda filosoficamente amparadas pelas idéias de “Nietzsche e Heidegger (aliás numa versão elaborada por epígonos seus, como, entre outros, Foucault, Deleuze e Derrida), Wittgenstein” (FLAMARION apud FRIGOTTO, 2005, p.33). Para estes a primazia está na linguagem em detrimento do trabalho como categoria fundante do ser humano.

Neste bojo, um ponto fulcral a ser tocado é o caso das Licenciaturas, de um modo geral, e de como o processo de discussão destas influenciou todas as demais áreas do conhecimento, sendo o nosso caso específico a Educação Física que desde 1998 vem discutindo, por meio das COESP, novas diretrizes para a graduação na área, considerando o tema da licenciatura. As DCNEF 07/04<sup>50</sup> são influenciadas também pelos intensos debates que desde a década de 80 do século passado se fizeram presentes na temática sobre formação de professores com enfoque nas licenciaturas:

Na dinâmica deste debate – formação de professores – podemos identificar, também, as reflexões oriundas dos movimentos sociais organizados, que buscam através de estudos científicos e de propostas políticas, defender a

---

<sup>49</sup>São as chamadas teorias pós-modernas, pós-capitalistas, pós-estruturalista, teorias *queer*, etnia/raça, gênero, dentre outras Divergem na aparência, uma vez que se detêm no micro sem relacionar o objeto estudado à totalidade social. Quanto à essência não há divergência: acreditam que é necessário melhorar o capitalismo.

<sup>50</sup> DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Educação Física. Ver Anexo C.

formação com qualidade do profissional do ensino. Tais formulações podem ser identificadas nas ações do grupo de Trabalho das Licenciaturas da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e da ANFOPE (Associação Nacional pelos Profissionais da Educação), nas iniciativas de Grupos de Trabalho das licenciaturas – inseridas em Instituições de Ensino Superior, entre as quais destacamos na USP e na UNICAMP, e ainda, em instâncias e fóruns da sociedade brasileira, como o são o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Fórum de Educação do Campo (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 37).

E ainda:

Destas discussões, ricas e inacabadas, que atravessaram a década de 80 e 90 podemos destacar as recomendações privilegiadas pelas instâncias organizadas da sociedade brasileira a respeito da reformulação dos cursos de licenciatura, a saber:

1. a realização de pesquisas voltadas para o ensino de primeiro e segundo graus<sup>51</sup>, para subsidiar formas de articulação entre os cursos de licenciaturas e estes graus de ensino;
2. A continuidade da pesquisa sobre "Experiências de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador", para aprofundar qualitativamente questões levantadas;
3. a ampliação da participação das entidades de classe e associações científicas nas discussões;
4. a atenção constante às propostas autoritárias de mudanças advindas da SESU/MEC e CFE (atualmente CNE);
5. o aprofundamento da relação entre a Pedagogia e demais licenciaturas, através da redefinição conjunta das disciplinas pedagógicas e das práticas de ensino, enquanto dimensão da base comum nacional;
6. a continuação do processo de reformulação das licenciaturas em estreita articulação com a reestruturação da Universidade brasileira;
7. a realização de seminários, pesquisas e debates para aprofundar discussões sobre o curso de Pedagogia como espaço privilegiado para o desenvolvimento da ciência da educação. (TAFFAREL, 1993, p. 05).

Complementando:

8. a atenção à formação e à prática pedagógica dos professores de terceiro grau, repensando-as e definindo-as em consonância com os princípios norteadores defendidos pela ANFOPE (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 38).

A formação do professor de Educação Física está embasada na docência como identidade profissional, ou seja, em ser professor. Isso se desenvolveu ao longo do tempo, por meio da intencionalidade humana em passar para as gerações futuras o que foi construído como práticas corporais pela humanidade no decorrer da história, mas não de qualquer forma e sim de maneira sistematizada, no caso a disciplina Educação Física. Portanto, a formação do

---

<sup>51</sup> Na LDB 9394/96, tais níveis de ensino foram renomeados, passando a divisão a ser entre os ensinos fundamental e médio, respectivamente.

profissional deste campo tem acontecido histórica e primordialmente por meio das licenciaturas, em instituições de nível superior<sup>52</sup>.

No campo da Educação Física vale ressaltar ainda, as imbricações que a LDB (9394/96) e os PCN (1998), tiveram na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física em Nível de Graduação, a Resolução 07/04<sup>53</sup>.

Como mencionamos anteriormente a Educação Física, em determinados períodos, esteve a serviço do poder como podemos constatar na LDB 5692/71 e na parte específica da Educação Física, o Decreto-Lei 69450/71, ambos no período ditatorial (1964-1985). A Educação Física era obrigatória em quaisquer níveis de ensino, como forma de preparar um projeto de indivíduo que coadunasse com o espírito militar da época. A concepção era a seguinte:

A educação física era como atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. (SOUSA; VAGO, 1997, p. 130).

O padrão de Educação Física predominante era o da aptidão física, minimizando o ser humano às funções físico-biológica (SOUSA; VAGO, 1997), desconsiderando a noção das leis sócio-históricas. A LDBEN atual traz no seu texto, no art. 26, no parágrafo 3º, que

a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Entretanto, há vários problemas que vão desde a concepção de Educação Física até a carga horária da disciplina.

Quanto à concepção, observa-se que a Educação Física é tida como “recomposição da força de trabalho”, uma vez que o ensino desta à noite é facultativo e, geralmente quem estuda à noite são trabalhadores; outra questão é quanto ao EJA – Educação de Jovens e Adultos – que também não tem este componente curricular obrigatório, ou seja,

---

<sup>52</sup> Para ver mais consultar o site do INEP, [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Os dados revelam o predomínio numérico das licenciaturas. Haja vista, a primeira escola da área no Brasil que formava o LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, isso em 1939.

<sup>53</sup> Não é nosso objetivo nesse estudo aprofundar a LDB e os PCN. Entretanto, a menção se faz necessária na medida em que tentamos elucidar como as concepções que os norteiam se fazem presentes nas DCEFs. Ver mais em CBCE (org). *Educação física escolar frente à LDB e aos PCN*: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

os maiores de 18 anos estão praticamente excluídos do acesso às práticas corporais sistematizadas pela disciplina Educação Física. Não sendo raro o questionamento do “porquê” esta disciplina ainda estar na escola. (SOUSA; VAGO, 1997).

Os PCN segundo Taffarel (1997, p. 29):

São as orientações do governo, através do Ministério de Educação, a respeito da DIREÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação, especificamente para o ensino fundamental. Ou seja, representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado.

Os PCN<sup>54</sup> tentam agregar as posições mais proeminentes na Educação Física e formar um amplo consenso, sem discutir os antagonismos existentes na área. A perspectiva dominante nos parâmetros é a concepção do construtivismo como norteadora da educação geral. No campo específico da Educação Física, várias tendências são contempladas, como cultura corporal, cultura corporal humana, motricidade e corpo humano, desconsiderando, portanto, os conflitos entre estas e também as significativas contribuições das proposições crítico-emancipatória, defendida por Kunz (2004) e a crítico-superadora, defendida pelo Coletivo de Autores (1992). Vale ressaltar que esta última proposição influenciou a elaboração das Diretrizes Curriculares em Estados e Municípios, como: Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Sul, Piauí, Cuiabá, Porto Alegre e Belo Horizonte, por exemplo. Assim como, exemplos as Diretrizes e várias publicações (TAFFAREL, 1997).

No procedimento da análise dos PCNEF tanto Taffarel como Soares, no livro organizado pelo CBCE para analisar os parâmetros apontam que:

Não existem referências da literatura específica, considerada pela equipe responsável, consultores e assessores dos PCN, sobre História da Educação Física no Brasil, sobre os Encontros Nacionais dos Grupos de História da Educação Física, Esporte e Lazer e sua extensa produção, o que assegura uma visão simplista e equivocada tanto da história quanto de fatos específicos e suas explicações (TAFFAREL, 1997, p 46).

Em relação à estrutura dos PCNEF também há críticas contundentes:

---

<sup>54</sup> Na área da Educação Física os professores que compuseram a equipe de elaboração dos PCNEF do ensino fundamental apontados pelos documentos foram: como equipe central, Marcelo Barros da Silva e Cláudia Aratangy. Colaboradores: Jocimar Daolio, Oswaldo Ferraz e Sheila Aparecida Silva. Consultor: João Batista Freire (TAFFAREL, 1997, p. 33).

Se os PCN devem ser fomentadores de uma reflexão curricular para Estados e Municípios, se não devem apresentar-se como currículo mínimo, então como, configuram-se de modo tão detalhado, tratando de objetivos, classificando conteúdos e, até mesmo, prescrevendo “como” dar aulas? (SOARES, 1997b, p. 76).

Inferimos, portanto, que a concepção elaborada nos Parâmetros é abstrata e generalizante, não alterando significativamente esta disciplina na escola, mas conformando-a à reforma educacional que estava sendo implementada nos anos de 1990.

Portanto, com a legislação e as discussões em andamento na educação em geral e na Educação Física em particular, de 1998 a 2002, quatro comissões são criadas para que se fizessem as novas DCNEF, que foram aprovadas na forma da Resolução 07, em 31/03/2004 (ver anexo C).

No artigo 4º dessa Resolução notamos que o que causou intenso debate nos anos de 1980, qual seja a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado continuava presente, porém com outra roupagem. Ou seja, a fragmentação entre licenciatura e bacharelado criada pela Resolução 03/87, ganhava novos contornos nas atuais Diretrizes:

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

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta resolução (BRASIL, 2004b, p. 1-2).

O termo bacharel fora contemplado no termo graduado, não aparecendo na Lei a divisão bacharelado e/ou licenciado, que está escamoteada pela denominação de GRADUADO em Educação Física. Portanto, cabe às IES, a partir da aprovação dos seus cursos pelos órgãos competentes, obedecer à legislação e designar a modalidade no diploma. Entretanto, quando se trata da educação básica o termo licenciado é específico para esta modalidade de ensino e não contempla o dito “graduado”, como sinônimo de bacharel para atuar no espaço formal, no caso a escola.

Outro fator nas DCNEF refere-se ao objeto de estudo da área, sendo que não há consenso, e os debates mais profícuos que se deram nos anos de 1980, foram reduzidos na



Resolução como o estudo do “movimento humano”<sup>55</sup>, sendo na verdade um arremedo das proposições existentes. Estas DCNEF não atendem às demandas históricas da classe trabalhadora em ter acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade, no caso às práticas corporais. O embate significa a luta de classes e não é a lei na atual forma societária que irá garantir as condições para a emancipação humana. Entretanto, há resistência organizada, como o MEEF, professores, pesquisadores e seus grupos, sindicatos, movimentos sociais organizados, que têm promovido debates, seminários, fóruns de discussão sobre o campo da Educação Física para garantir um desenvolvimento voltado às demandas das camadas populares. Estes grupos travam uma intensa relação com o Estado burguês, como no caso das DCNEF, que o MEEF, juntamente com o LEPEL, apresentaram uma proposta alternativa, como veremos mais adiante.

Tais Diretrizes estão embasadas na ciência positivista, entendendo a Educação Física como aptidão física/ atividade física e trazem como objeto de estudo o movimento humano aliado à área da saúde/biológicas. Vejamos o um Artigo que explicita tal concepção:

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004b, p. 1).

Este artigo expressa a união de várias concepções que permeiam a Educação Física. Tenta, contemplá-las na lei, entretanto, desconsidera os conflitos subjacentes as mesmas. Traz ainda, como pressuposto o estudo do movimento humano, que se baseia na concepção idealista de mundo; e ainda tem como perspectiva a área da saúde/biológicas. Portanto, é a tentativa do consenso, de contemplar todas as proposições sem exacerbar os conflitos, tendo como resultado o ecletismo estéril como sinônimo de “respeito à diversidade de idéias”.

Durante o processo de discussão das DCNEF o único movimento de resistência que não capitulou, diante dos conchavos políticos foi o MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física. Para a aprovação das Diretrizes foi construído um consenso que contou com

---

<sup>55</sup> Privilegia a motricidade humana aliada à capacidade cognoscitiva no processo ensino-aprendizagem.

o Ministério do Esporte, os dirigentes das escolas de Educação Física, o sistema CONFEF e com o CBCE, sendo que esta última entidade contrariou a posição adotada pelo seu GTT (Grupo de Trabalho Temático) *Formação Profissional e mundo do trabalho*, que havia manifestado em carta à Direção Nacional da entidade posição contrária às DCNEF que estavam em debate e que acabaram sendo aprovadas.

Tais embates tornaram-se intensos desde a primeira COESP, em 1998<sup>56</sup>. Esta comissão envidou esforços para modificar a Resolução 03/87, principalmente no que concerne a fragmentação na divisão entre licenciatura e bacharelado:

Diferentemente da Resolução 03/87, a proposta de diretrizes curriculares da comissão de especialistas estabelece que a formação superior em Educação Física deverá ser em curso de graduação que confere o título de “graduado em Educação Física” (extinguindo-se, portanto, as duas titulações, a de licenciado e a de bacharel), com aprofundamentos em campos de aplicação profissional, visando a atender às diferentes manifestações da “cultura do movimento” da sociedade, considerando as características regionais, de mercado, relacionadas com o campo de atuação profissional. [...] A estrutura curricular é composta por duas partes: conhecimento identificador da área e conhecimento identificador do tipo de aprofundamento (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 90-91).

Como o mandato da comissão era de apenas dois anos, em 2000, este foi encerrado. Entretanto, ressaltamos que tal comissão, em certa medida, avança nas proposições em relação à Resolução vigente. Em 2001, o CNE aprova as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (Parecer CNE/CP 09/2001). Como a Educação Física, é também uma Licenciatura em nível superior, encontra-se inserida em tais diretrizes. Contudo, este Parecer é duramente criticado pelas IES, ANFOPE, ANPEd, dentre outros, em relação ao processo, concepção e conteúdo (TAFFAREL; LACKS, 2005).

A segunda COESP, não apresentou quaisquer críticas ao Parecer 009/2001 e convocou a comunidade acadêmica para trabalhar a partir das diretrizes aprovadas pela primeira COESP. O mediador de tal proposta foi o sistema CONFEF que se demonstrou bastante insatisfeito para com a proposta anterior. Este acreditava que deveria haver uma divisão na formação. Como demonstra o trecho abaixo:

Segundo o CONFEF, não havia sentido a proposta das DNCEF, que estabeleciam uma graduação com intervenção, tanto na área formal como na

---

<sup>56</sup> Portaria N.º 146, de 10 de março de 1998 da SESu/MEC, composta pelos professores: Elenor Kunz, Emerson Silami Garcia, Helder Guerra Resende, Iran Junqueira de Castro e Wagner Wey Moreira.

informal, consenso, entre os diretores das escolas de Educação Física e apresentada pela COESP da SESu/MEC. Já homologado o novo parecer, todas as áreas deveriam ter dois cursos específicos, um para a licenciatura e outro para o bacharelado (TAFFAREL; LACKS, 2005, 2005, p. 94).

Desta comissão fizeram parte o CNE, Diretores das Escolas de Educação Física e o CONFEF, na qualidade de intermediário, sendo que este informa que há um prazo, 15 de agosto de 2001, para que sejam apresentadas as modificações das DCNEF (CONFEF, Diretrizes curriculares I, de 23 de julho de 2001).

Este processo não aconteceu no tempo estabelecido, mas em fevereiro de 2002:

Por meio do Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional e de alguns fóruns regionais, o CONFEF consegue aprovar a Resolução 046/02, que dispõe sobre a intervenção do profissional de educação Física. Essa Resolução teve, como objetivo principal delimitar a intervenção pelo perfil profissional definido já na formação (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 95).

Este fato gerou inúmeros protestos, merecendo destaque um relacionado ao procedimento e outro, ao conteúdo. O primeiro refere-se ao descumprimento do que estabelecia o Parecer n. 776/97, que delegava à SESu/MEC a responsabilidade pelo encaminhamento de todo o processo. Já o segundo refere-se à ruptura com a tradição da formação e da intervenção do profissional de Educação Física, restringindo-a a referências da área da saúde, em sua perspectiva mais restrita. (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 94).

A Resolução 046/02, que definiu as atribuições, competências e capacitação dos profissionais de Educação Física consubstanciou as DCNEF. Estas estavam embasadas nos modelos de competências e foram homologadas pelo Parecer n. 138/02, onde o paradigma hegemônico era o da aptidão física; fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado; Educação Física atrelada à área da saúde, formação seguindo a lógica do mercado; currículo extenso, fragmentado em disciplinas estanques, o que já apontava para uma formação inicial bastante fragilizada.

Como explicam Taffarel e Lacks, um intenso debate acerca das DCNEF foi travado entre o CONFEF e o CBCE:

A partir da crítica às diretrizes defendidas pelo CONFEF, durante a 54ª Reunião da SBPC, o CBCE consegue aprovar a deliberação de enviar carta ao CNE (a seu presidente, ao vice-presidente da Câmara Superior e ao coordenador das diretrizes da área da saúde), solicitando a não aprovação do projeto de Resolução que versava sobre as DCNEF, e ao Ministro da Educação, solicitando a revogação da homologação do Parecer n. 138/2002. Ainda durante o período de 15 a 18 de julho de 2002, o CONFEF realizou, no Rio de Janeiro, o II Fórum de Diretores dos Cursos de Educação Física.

Nesse evento, foi articulado um documento para os mesmo destinatários da carta do CBCE, subscrito por, aproximadamente, 90 das também, aproximadamente, 120 instituições de ensino superior presentes. O CNE realizou reuniões nos dias 5 a 7 de agosto de 2002 e acolheu uma solicitação do Ministério do Esporte, decidindo não aprovar o projeto de Resolução sobre as diretrizes propostas pelo CONFEF, dispondo-se, ainda, a reabrir as discussões sobre as DCNEF. A estratégia seria elaborar outra minuta das diretrizes e colocá-las em discussão (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 95).

Em meio a essa discussão em 2003, apesar da recusa do CNE, as DCNEF quase foram aprovadas. Porém, por meio de uma ação rápida entre o CBCE e o Ministério do Esporte, foi possível adiar a publicação no Diário Oficial da União (D.O.U.), com a alegação de que não houve tempo suficiente para o aprofundamento da discussão.

A partir dessa nova possibilidade de discussão, seminários, fóruns, audiências públicas, indicação de novo relator ambientado com a área, elaboração de novo projeto, foram medidas implementadas para garantir uma maior amplitude na construção das DCNEF, assim como, foram apresentados projetos substitutivos pelo CNE, CBCE, SESu/MEC, pelos diretores de escolas de Educação Física, pelos Grupos de Pesquisa da UFES e LEPEL/UFBA.

Observamos também que, tanto o dito órgão de classe, no caso o CONFEF, quanto a entidade científica, o CBCE, antagonizam-se em relação a aprovação das DCNEF, recorrendo aos órgãos governamentais, por um lado para que fossem aprovadas e por outro para que não, mas que a discussão seja ampliada em fóruns maiores. Cabe ressaltar o papel que cumpre o MEEF neste contexto, que a partir dos encontros nacionais e regionais, discute a formação e intervenção profissional. Além, de elaborar documentos que subsidiem tal discussão. O MEEF está presente nas discussões, posicionado-se claramente contra as DCNEF propostas pelo CONFEF e propõe para a formação em Educação Física a LICENCIATURA AMPLIADA, como veremos mais adiante.

Em 2003, é instituída a terceira comissão de especialistas<sup>57</sup>, tendo como relator o professor Éfrem Maranhão. Esta comissão elaborou um Parecer substitutivo ao 138/02. Entretanto, o GTT DO CBCE, teceu os seguintes comentários:

O grupo de trabalho temático, então, baseando-se em entendimentos do CBCE e em discussões ocorridas durante a reunião, rejeitou o parecer e o substitutivo da comissão de especialistas, considerando cinco questões: a primeira referente à divisão da formação em licenciatura e bacharelado; a segunda diz respeito ao objeto de estudo da área “o movimento humano”; a terceira ressalta que a concepção de formação adotada segue o modelo das

---

<sup>57</sup> Composta por Helder Guerra de Resende, Maria de Fátima da Silva Duarte, Iran Junqueira de Castro, Zenólia Christina Campos Figueiredo, João Batista Andeotti Gomes Tojal.

competências; a quarta aponta o conhecimento específico da área tratado de forma reducionista; finalmente, a quinta, refere-se ao aligeiramento na formação, que diminui o tempo de duração do curso – os desenvolvimentos sobre as questões podem ser encontrados no documento então elaborado pelo GTT, encaminhado à direção do CBCE, em Vitória/ES, dez. 2003 (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 97).

A posição adotada pelo GTT do CBCE neste período, 2003, era bastante avançada, congregando pesquisadores, professores, estudantes em nível inicial e continuado, desenvolvendo pesquisas no campo da formação e intervenção profissional, realizando fóruns e debates que permitiam ampliar o debate sobre a temática em questão. Este GTT, apesar de ter elaborado a carta e entregue à Direção do CBCE, teve suplantada a sua posição, pois a direção da entidade consensuou com os demais órgãos envolvidos.

Nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003, duas audiências públicas foram realizadas, em Brasília sobre as DCNEFs e, então, foi colocada em discussão a resolução da comissão de especialistas. A proposta de diretrizes foi construída em consenso, envolvendo o Ministério do Esporte, os dirigentes das escolas de Educação física, o CONFEF e o CBCE. Segundo o próprio relator, Éfrem Maranhão, questionou o bacharelado por tratar-se de uma idéia retrógrada (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 97).

O MEEF também rejeitou a fragmentação da formação apresentada pela COESP, considerando os nexos e as relações entre projeto de sociedade e formação humana. A defesa deste movimento tem se pautado pela formação omnilateral e na área da Educação Física, entende que o objeto seja a cultura corporal. Entretanto, reconhece o atual estágio do capitalismo e sua crise, assim como, as mudanças e propostas na educação, articulando a LDB, PNE e as DCN das áreas para garantir a formação que atenda às demandas do capital.

A terceira comissão foi desfeita, mas o relator continuou a ser o prof. Éfrem Maranhão. Este convocou uma quarta comissão<sup>58</sup>, que em janeiro de 2004, apresentou o resultado do seu trabalho para o CNE, mantendo a idéia da divisão na formação, a concepção de competências e o entendimento do objeto da Educação Física como o “movimento humano”, os três pontos centrais nas divergências sobre a área. Essa foi a proposta de DCNEF aprovadas pelo CNE (Parecer CNE/CP 058), em 18 de fevereiro de 2004. (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 98). O MEEF não se propôs a participar desta, mas mobilizar a base para a discussão, uma vez que o consenso feito para aprovar as DCNEF não considerou a ampla

---

<sup>58</sup> Composta pelas seguintes instâncias: SESu/MEC, Ministério do Esporte, CONFEF, CBCE, CONDIESEF.

discussão. Diante disto, o MEEF rejeitou compactuar com essa construção feita de cima para baixo. Analisemos um trecho do relato:

Os estudantes convidados a comporem a nova Comissão proposta por Éfrem Maranhão, no primeiro dia das audiências, perceberam que estariam em minoria e legitimando um processo de construção do falso consenso. Anunciaram que não participariam da comissão, mas sim, do processo de democratização das discussões nos cursos e no encaminhamento de propostas (TAFFAREL, mimeo, 2003).

Outro fator que devemos mencionar é que ainda durante o processo de aprovação das referidas Diretrizes, em contraposição ao que estava sendo proposto, o Grupo LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer – e o MEEF, apresentaram “Proposta de Arrazoadado para justificar e Minuta de Resolução sobre Diretrizes Curriculares”<sup>59</sup>, para discussão. Este arrazoadado considera os anos de discussão e acúmulo pelos quais passaram a área (pesquisas, fóruns de debates, eventos, documentos, dentre outros). Mesmo tendo sido aprovadas as DCNEF n.07/04, as DCNEF do LEPEL/FACED/UFBA e MEEF estão no embate orientando às discussões sobre Reformulações Curriculares dos cursos de Educação Física pelo país. Um elemento desse embate está no apontamento abaixo:

Durante o processo de discussão das diretrizes curriculares, e mesmo depois de aprovadas, o LEPEL, em conjunto com o Departamento de educação Física, da UFBA, defende uma proposta de diretrizes curriculares para a formação de professores de Educação Física, construída a partir do desenvolvimento de pesquisas nas áreas de currículo e de formação de professores, do envolvimento na avaliação e reestruturação do curso de Educação Física, da promoção de eventos científicos sobre formação de professores, dos vários estudos sobre a formação de professores de Educação Física e dos documentos sobre diretrizes curriculares (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 98).

Este arrazoadado elaborado pelo LEPEL/FACED/UFBA e MEEF, propõe como denominação do curso a licenciatura ampliada; que tenha como objeto de estudo a cultura corporal; reconhece a Educação Física como campo multidisciplinar,

Que caracteriza a formação e ação profissional/acadêmica na Educação Física, como também a necessidade da presença nos currículos de conhecimentos originários tanto do campo das ciências biológicas/saúde,

---

<sup>59</sup> Produzido pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.

como no das ciências humanas/ sociais, da terra, das ciências exatas, da filosofia, das artes (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 126).

Podemos concluir que o processo de aprovação das DCNEF foi conflituoso, expressando concepções diferentes de Educação Física, de homem e sociedade, ou seja, uma expressão da luta de classes. Entretanto, com a aprovação de tais DCNEF, os setores mais beneficiados com a fragmentação da profissão, com a escolha do objeto de estudo da área e pelo modelo baseado em competências foram àqueles mais conservadores, encabeçados pelo sistema CONFEF/CREF, que se embasam na ciência positivista, que restringe no caso a Educação Física à área da saúde/biológica, desconsiderando os avanços no campo das ciências humanas e sociais.

### *3.2.2. Licenciatura e Bacharelado na Educação Física*

Embasados em estudos anteriores sobre formação de professores de Educação Física, (COLETIVO DE AUTORES, 1992; TAFFAREL, 1993; TAFFAREL; ESCOBAR, 2006; NOZAKI, 2004, 2005; SANTOS JÚNIOR, 2005), que apontam a crítica aos cursos de formação de professores da área, considerando as transformações no mundo do trabalho, podemos identificar os seguintes elementos durante o processo de formação: dicotomia entre teoria e prática; a fragmentação, diluição e dispersão no trato com o conhecimento científico; problemas quanto à dispersão do tempo pedagógico, às situações didáticas, os recursos, equipamentos e aparelhos, à normatização, às políticas públicas, à formação continuada, à gestão e à administração.

Frente a tais problemáticas significativas, entendemos que a Educação Física, como um componente curricular obrigatório, segundo a LDBEN 9394/96 não está cumprindo a sua função social na escola, qual seja a apropriação dos conteúdos historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade durante o seu desenvolvimento que permite criar novas práticas corporais.

Ao analisarmos a produção sobre a formação de professores em teses, periódicos e dissertações, observamos a existência de argumentos que identificam a licenciatura vinculada ao processo de formação humana, enquanto o bacharelado é identificado com a formação profissional. Entretanto, nos cabe alertar que ambos são projetos de formação

humana e da forma como estão configurados, são complementares no modo hegemônico de produção da vida, haja vista a questão dos campos de atuação profissional da licenciatura (espaços formais) e do bacharelado (espaços não formais). Um exemplo é a tese defendida por Oliveira (1988). Segundo este autor, a licenciatura não consegue atender as exigências de todos os espaços nos quais atuam o profissional de Educação Física, estando, portanto, o bacharelado apto a preparar o profissional para o “outro mercado de trabalho”. Tal questão está imbuída na concepção de Educação Física, do entendimento de qual seja a sua função social e quais são os seus objetivos, dentre outros aspectos, ou seja, na aparência da questão.

A dualidade na formação de professores em Educação Física entre licenciatura e bacharelado tem orientado a polaridade das discussões na área. Entretanto, em comum nos estudiosos sobre a temática “formação de professores” (MEDINA, 1983; FENSTERSEIFER, 1986; CARMO, 1981; FARIA JUNIOR, 1987; OLIVEIRA, 1988; MOREIRA, 1992, TAFFAREL, 1993, ESCOBAR, 1997; SANTOS JÚNIOR, 2005) há um descontentamento crescente em relação à formação de professores na área, considerando-a inconsistente para atender à sociedade, sejam às classes dominantes e mais ainda em relação às camadas populares. Portanto, não é raro professores com formação no bacharelado<sup>60</sup> “complementarem” a sua formação com a licenciatura<sup>61</sup>.

Diante dos estudos na área nas décadas de 80 e 90 do século passado, sob a égide da Resolução 03/87, Taffarel, em 1993, fazia o seguinte alerta:

[...] O debate sobre formação do profissional avança, e a Educação Física vem se mantendo relativamente afastada das discussões sobre as licenciaturas, o que é evidenciado na produção acadêmica e na apresentação de trabalhos em eventos científicos da área e áreas afins. Além disso, vem privilegiando a formação no Bacharelado sem que exista clareza quanto a esta formação (TAFFAREL, 1993, p. 7).

Essa polaridade pode ser atribuída às novas configurações do mundo do trabalho, pois alguns acreditam que as licenciaturas não preparam o profissional para atuar nos espaços não-formais – clubes, academias, indústria do entretenimento, hotéis... (TAFFAREL, 1993) e que, portanto, o bacharelado e a criação de inúmeras especializações seriam a solução. Em meio

<sup>60</sup> O termo “bacharel” aparece na obra de Ponce (2003) *Educação e luta de classes*, como um processo que antecede ao licenciado e ao doutor, em analogia ao aprendizado passo a passo de um artesão.

<sup>61</sup> O termo “Licenciatura” pode ser entendido em dois sentidos. Um mais amplo, que diz respeito a ter licenciamento ou autorização para exercer profissão liberal, e outro mais restrito, que se refere ao grau universitário que dá o direito de exercer exclusivamente o magistério. Ao nos referirmos aos “cursos de licenciaturas” estaremos utilizando a expressão em seu sentido restrito (TAFFAREL, 1993, p. 1).



às discussões sobre as DCNEF, houve certo maniqueísmo sobre a defesa das modalidades licenciatura e bacharelado, atrelando ora o bem à licenciatura plena e o mal ao bacharelado e vice-versa, a depender dos interesses de classe.

Concordamos com a idéia de que:

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

Acreditamos que formação tanto inicial como a continuada deva ser referendada por uma sólida base teórica, consubstanciada pela prática de ensino como eixo articulador e, principalmente, possam ser garantidos todos os elementos que compõem a área da Educação Física. Ao se defender tal polaridade, qual seja licenciatura *versus* bacharelado, incorre-se no equívoco de observar somente a aparência do fenômeno em questão, ou seja, ao incluirmos ou retirarmos disciplinas do currículo para incrementá-lo não estamos mudando a essência deste, sendo este caracterizado por determinada visão de mundo, de formação humana, alicerçado em determinado modelo de trabalho pedagógico, ou seja, caracteriza-se pela caminhada, pelo percurso, pelo qual o educando irá desenvolver-se como ser humano.

Neste sentido, desde a Resolução 03/87 até após a aprovação das DCNEF 07/04, houve um aumento significativo, tanto dos cursos de bacharelado e licenciatura, com variadas habilitações. Como exemplos, destacamos o quadro abaixo, no qual aparecem cursos de Educação Física de todas as regiões do país. Observamos também que há cursos conveniados ao SISTEMA CONFED/CREF e cursos à distância, inclusive em Universidade Pública, por exemplo. Vejamos no quadro que montamos a partir dos dados disponibilizados no sítio do INEP:

Quadro 6: Habilitações na Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

<b>Curso/habilitação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de funcionamento</b>
Bacharelado em Educação Física - Treinamento em Esportes	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	1992
Educação Física e Motricidade Humana	Centro Universitário do Norte Paulista - UNORP	1999
Docência em Educação Física	Centro Universitário Plínio Leite - UNIPLI	1999
Educação Física - Docência em Educação Básica	Centro Universitário Univates - UNIVATES	2000
Educação Física (Ênfase em Fitness)	Universidade Estácio de Sá - UNESA	2000
Educação Física e Esportes	Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL	2001
Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior	Centro de Ensino Superior de Arcoverde - CESA	2002
Educação Física - Licenciatura Plena	Faculdades Adamantinenses Integradas - FAI	2002
Educação Física e Esporte	Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL	2003
Educação Física - Treinamento Físico e Esportes	Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná - CEULJI/ULBRA	2003
Técnico em Desporto	Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	2003
Educação Física - Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	2003
Técnico de Desportos	Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO	2004
Formação do Professor de Educação Básica, em Nível Superior, Licenciatura Plena em Educação Física	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima -	2004
Educação Física - Promoção da Saúde e Lazer	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	2005
Educação Física - Treinamento Esportivo	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	2005
Educação Física – Graduação	Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP	2006
Licenciatura em educação física	Universidade Católica de Brasília - UCB	2006
Graduação em educação física	Universidade Católica de Brasília	2006

<b>Curso/habilitação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de funcionamento</b>
Educação Física - Convênio CREF 05-PI	Universidade Federal do Piauí - UFPI	2007
Ciência da Atividade Física e do Esporte	Universidade Federal de Sergipe - UFS	2007
Educação Física (Distância) (Ensino à distância)	Universidade de Brasília - UnB	2007
Educação Física - Ead (Ensino à distância)	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI	2007
Educação Física (Bacharelado)	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI	2007
Educação Física (Ensino à distância) - Licenciatura	Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR	2009

Fonte: INEP (2009). Elaboração própria.

Com a aprovação das DCNEF 07/04, os cursos foram abertos em duas modalidades, quais sejam licenciatura e bacharelado, contemplados sob a denominação de “GRADUADO em Educação Física”. Portanto, ao verificarmos a quantidade de cursos no Brasil, notamos que crescem tanto as licenciaturas, quanto o número de bacharelados. Entretanto, no setor privado a abertura dos dois cursos é mais notória, prevalecendo, contudo, a licenciatura, assim como nas IES públicas.

Uma visão equivocada acredita que o bacharelado requer um investimento mais alto em função dos equipamentos, materiais e aparelhos, como se a licenciatura não precisasse de tais investimentos. Nas Universidades Públicas não tem sido fácil abrir novos cursos de bacharelado diante do contingenciamento histórico de verbas, embora existam casos excepcionais como os Centros de Excelência<sup>62</sup>, como UFSC e UFRGS.

A situação da licenciatura também é extremamente complicada nas IES públicas, pois em muitos casos a infra-estrutura está precarizada, o que cria enormes dificuldades para a formação dos professores. Um exemplo são as condições de funcionamento do curso da UFBA (somente existe o curso de Licenciatura Plena), sem piscina, sem ginásio, sem sala de ginástica adequada e sem aparelhagem para as atividades das diversas modalidades de forma satisfatória.

<sup>62</sup> São casos de Universidades Públicas que conseguiram destacar-se no trabalho do esporte de alto nível e com isso conseguiram recursos para ampliar as pesquisas na área, para compra de equipamentos/materiais/aparelhos de alta tecnologia.

O sistema CONFEF/CREF tem especial interesse no bacharelado, pois este consegue penetrar na área do entretenimento, na indústria de materiais e equipamentos esportivos, movimentando muito dinheiro. Como é este sistema quem fiscaliza, em tese, o ramo dos espaços não formais, este tem acesso ao patrocínio para seus eventos, além de apoiar e promover campeonatos, participando de eventos esportivos de grande magnitude – copa do mundo de diversas modalidades, olimpíadas, mundialitos, dentre outros – cabe lembrar, também que as confederações esportivas estão ligadas diretamente ao sistema CONFEF/CREF. Inclusive os técnicos federados devem ter a carteira do sistema.

Interessante observar que as pesquisas na Educação Física que estão atreladas à área da saúde/biológicas, auxiliam as indústrias de materiais e equipamentos esportivos para que estas consigam aperfeiçoar e maximizar os produtos, garantindo assim, um rendimento maior. Ao olharmos a camisa, short, o ginásio..., logo iremos notar inúmeras marcas de patrocínios de diversos setores: farmacêuticos, de bebidas, roupas, tênis, combustível, o ramo da siderurgia, alimentícios, dentre outras.

Esta movimentação financeira não acontece com os professores nem da escola pública, nem da escola privada, por mais que estes ganhem campeonatos, porque esta não é a função da Educação Física na escola. A sua função é ser componente da educação, transmitir conhecimentos sobre determinada área, no caso a Educação Física. Portanto, podemos observar na aula de Educação Física, camisas, shorts, tênis de jogadores famosos, mas elas são exclusivamente indumentárias para a prática da atividade e o professor é o trabalhador assalariado que terá no mínimo 50 minutos para desenvolver o seu plano de aula. Portanto, a formação e intervenção profissionais são diferenciadas na aparência, licenciatura e bacharelado, para atender às necessidades do capital.

Quando analisamos a formação de professores, constatamos que há uma concentração maior tanto da licenciatura, quanto do bacharelado nas IES privadas e uma maior concentração das licenciaturas nas IES públicas e menor concentração no bacharelado. Vejamos o quadro da Bahia e Santa Catarina:

Quadro 7: Cursos Superiores de Educação Física na Bahia

N.º	INSTITUIÇÕES	MODALIDADE	LICENCIATURA	BACHARELADO
1.	FACTEF	PRIVADA	X	X
2.	UNISULBAHIA	PRIVADA		X
3.	FACSUL	PRIVADA	X	X
4.	FTC	PRIVADA		X
5.	FTC	PRIVADA		X
6.	FSBA	PRIVADA	X	X
7.	UNIVERSO	PRIVADA	X	X
8.	FTC	PRIVADA		X

<b>N.º</b>	<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>LICENCIATURA</b>	<b>BACHARELADO</b>
9.	FAZ	PRIVADA		X
10.	FAN	PRIVADA		X
11.	UESC	PÚBLICA ESTADUAL	X	
12.	FAEFM	PRIVADA	X	
13.	UNEB	PÚBLICA ESTADUAL	X	
14.	UNEB	PÚBLICA ESTADUAL	X	
15.	UESB	PÚBLICA ESTADUAL	X	
16.	UCSAL	PRIVADA	X	
17.	UFBA	PÚBLICA FEDERAL	X	
18.	FACDELTA	PRIVADA	X	
19.	FARB	PRIVADA	X	
20.	UNIJORGE	PRIVADA	X	
21.	FAZ	PRIVADA	X	
22.	FAMAM	PRIVADA	X	
23.	FARAL	PRIVADA	X	
24.	UNEB	PÚBLICA ESTADUAL	X	
25.	FAC. AGE	PRIVADA	X	
26.	UEFS	PÚBLICA ESTADUAL	X	
27.	UNEB	PÚBLICA ESTADUAL	X	
28.	FASB	PRIVADA	X	

Fonte: INEP (2009). Elaboração própria.

Nota-se que há uma preponderância dos cursos de licenciatura, 22, em relação ao de bacharelado, 10, todos esses em instituições privadas. Há ainda na Bahia somente cinco cursos, de licenciatura, em IES públicas.

Quadro 8: Cursos Superiores de Educação Física em Santa Catarina

<b>N.º</b>	<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>LICENCIATURA</b>	<b>BACHARELADO</b>
01	UNESC	PÚBLICA MUNICIPAL		X
02	UDESC	PÚBLICA ESTADUAL	X	X
03	UFSC	PÚBLICA FEDERAL		X
04	UNIVALI	PRIVADA		X
05	UNIFEBE	PRIVADA	X	X
06	FURB	PÚBLICA MUNICIPAL	X	X
07	UNIDAVI	PRIVADA	X	X
08	UNIPLAC	PRIVADA	X	X
09	FACVEST	PRIVADA	X	X

N.º	INSTITUIÇÕES	MODALIDADE	LICENCIATURA	BACHARELADO
10	UNC	PRIVADA	X	X
11	BOM JESUS/ IELUSC	PRIVADA	X	X
12	UNIVILLE	PRIVADA		X
13	FJ	PRIVADA	X	X
14	UNIVILLE	PRIVADA		X
15	UNOESC	PRIVADA		X
16	HORUS	PRIVADA	X	X
17	FIE	PRIVADA		X
18	UNESC	PÚBLICA MUNICIPAL	X	
19	ESUCRI	PRIVADA	X	
20	UNISUL	PÚBLICA MUNICIPAL	X	
21	UNIBAVE	PRIVADA	X	
22	UNIPLAC	PRIVADA	X	
23	FAPAG	PRIVADA	X	
24	UNIVALI	PRIVADA	X	
25	UNIFEBE	PRIVADA	X	
26	IBES	PRIVADA	X	
27	UNIVILLE	PRIVADA	X	
28	UNC	PRIVADA	X	
29	UNOESC	PRIVADA	X	
30	UNOESC	PRIVADA	X	
31	UNOESC	PRIVADA	X	
32	UNOCHAPECÓ	PRIVADA	X	
33	FIE	PRIVADA	X	
34	UNOESC	PRIVADA	X	
35	UNOESC	PRIVADA		X
36	UNC CDD	PRIVADA	X	
37	UNC CDR	PRIVADA	X	
38	UNC MFA	PRIVADA	X	
39	UNISUL	PÚBLICA MUNICIPAL		X
40	UNISUL	PÚBLICA MUNICIPAL		X
41	UNILASSELVI	PRIVADA	X	
42	UFSC	PÚBLICA FEDERAL	X	

Fonte: INEP (2009). Elaboração própria.

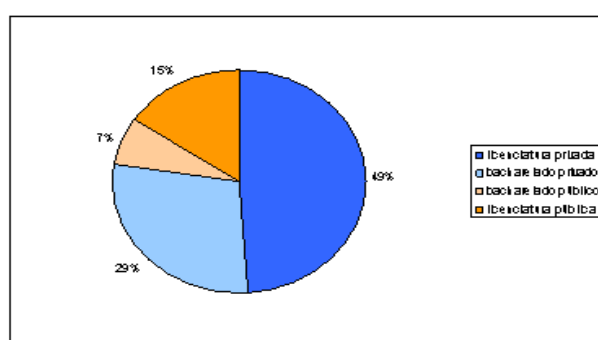
Em Santa Catarina há também um predomínio de cursos das licenciaturas, que totalizam 32, em relação ao bacharelado, 20 cursos. A oferta de cursos de Educação Física por instituições públicas é restrita a nove IES.

Percebemos, contudo que as IES privadas, principalmente, fazem o investimento nos dois cursos e em muitos locais, duração da formação a partir da regulação da “grade curricular”, por meio do incremento de disciplinas. Vale ressaltar que algumas IES de Santa

Catarina, classificadas como públicas na base de dados do INEP, são instituições comunitárias, conveniadas que oferecem cursos pagos, onde o estudante paga matrícula e mensalidades ou anuidades, ou seja, não são gratuitas.

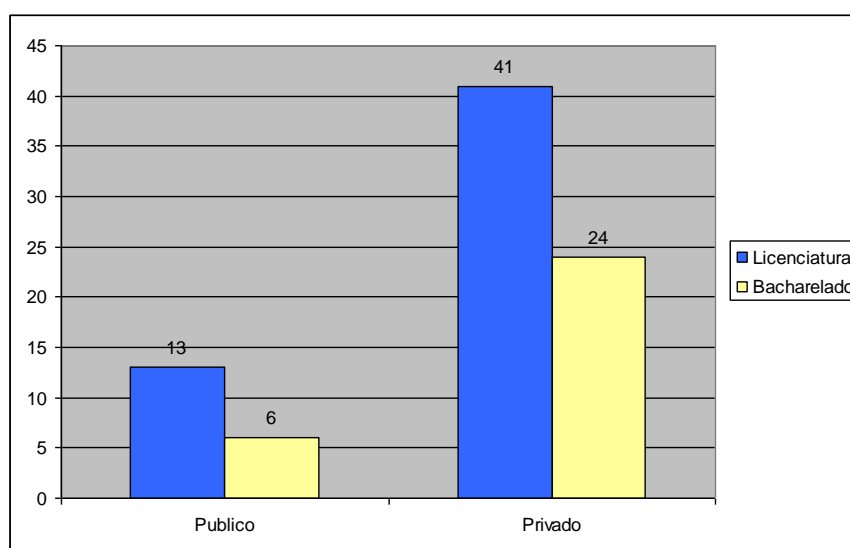
A soma de cursos de Educação Física nos dois estados, segundo a natureza administrativa, representada no gráfico 7, evidencia o predomínio da formação de profissionais da área realizada em cursos privados em relação aos públicos.

Gráfico 7: Cursos de Educação Física nos Estados de Bahia e Santa Catarina (2009)



Fonte: INEP (2009). Elaboração própria.

Gráfico 8 – Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física nos Estados da Bahia e Santa Catarina (2009)



Fonte: INEP (2009). Elaboração própria.

A soma dos dados, a partir dos gráficos anteriores, nos mostra que, nos dois Estados, os cursos de licenciatura são mais numerosos que os de bacharelado, tanto nas instituições públicas quanto privadas.

Verificamos, o aumento exponencial de cursos privados, sejam de licenciatura ou de bacharelado, nos dois Estados. A diferença entre a quantidade de cursos de licenciatura (64%) e bacharelado (36%) também é significativa.

Estas faculdades abrem cursos em várias localidades. Contam em alguns casos com isenção fiscal e quando não obtêm o lucro previsto, fecham sem maiores compromissos para com a formação de professores em Educação Física.

Algumas observações se fazem necessárias:

- 1) Nas DCNEF não aparece o termo bacharelado, mas sim GRADUADO, ou seja, o termo que designa quem cumpriu todos os requisitos do curso superior passa a ser a designação para o diplomado em Educação Física;
- 2) Os conteúdos clássicos desenvolvidos na licenciatura e bacharelado, como ginástica, esporte, jogo, dança, artes marciais são os mesmos. Entretanto, o argumento que Oliveira (1988) defende na sua tese de que a licenciatura não consegue atender a demanda exigida pelos espaços não-formais, mas sim o bacharelado, é questionável, pois assim estaríamos em ambos os cursos “inventando” conteúdos diferentes, como por exemplo, o caso do basquetebol, com sua técnica, a tática, o manuseio da bola. Caso seja apresentado o conteúdo no espaço formal este vai ser denominado basquetebol é a mesma coisa para o espaço não-formal. O que devemos considerar é a intencionalidade pedagógica nos diferentes espaços.
- 3) Outro argumento é o de que a licenciatura irá formar, 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. Indagamo-nos sobre as competências globais que fazem parte da formação profissional de quaisquer áreas do saber. Em ambos os casos é possível desenvolver a dimensão pedagógica, técnica, científica, política, ética e moral.

Por outro lado, a licenciatura plena como vem se configurando nos cursos – tanto os que fizeram a Reformulação Curricular, como os que estão em processo – somada à legislação sobre as licenciaturas, Resoluções 01 e 02 e ainda as DCNEF, no caso específico, traz problemas para a formação profissional. Uma vez que o conhecimento está engessado em



currículos com disciplinas estanques, fragmentado, “inchados” e extensos. Não queremos com isso a redução do tempo de formação, mas um currículo que seja dinâmico e que conceba a apreensão do conhecimento de forma espiralada, onde a lógica dialética permeie a construção do conhecimento. Observamos que o atual modelo curricular vem enfrentando questionamentos por vários segmentos, como professores, pesquisadores, estudantes, preocupados com a qualidade da formação profissional e de como esta formação irá permitir uma intervenção qualificada nos vários espaços profissionais. Kuenzer (2005) nos alerta para a questão da formação do professor em nível superior e a relação com o mercado de trabalho, como desafios que estão postos diariamente:

[...] Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”. Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isto mesmo, constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (KUENZER, 2005, p. 93).

Os nossos apontamentos indicam que tal dualidade é um mecanismo de ajuste às novas configurações no mundo do trabalho, pois a dita “expansão” para o setor de serviços faz crescer a demanda por formação profissional flexível. Não é raro professores licenciados atuarem no setor de serviços, assim como, podemos vislumbrar uma predominância dos bacharéis neste mesmo setor ou na tentativa de complementarem a sua formação na licenciatura, o mesmo acontecendo com os licenciados. Muito por conta do desemprego estrutural. De acordo com Harvey:

A educação, o treinamento, a persuasão [...] desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes. [...] Também aqui o “modo de regulamentação” se torna uma maneira útil de conceituar o tratamento dado aos problemas da organização da força de trabalho para propósitos de acumulação do capital em épocas e lugares particulares (HARVEY, 2006, p. 119).

Em relação à profissão, a nossa análise é que o termo “flexibilização” foi seguido à risca na área da Educação Física. Entretanto, se analisarmos mais atentamente algumas generalizações feitas até aqui podem ser úteis para comparar com outros campos do saber.

### 3.3 Regulamentação da profissão e a ingerência do sistema CONFEF/CREF na formação de professores: a lógica capitalista em processo?

Como vimos anteriormente a questão sobre a regulamentação da profissão da Educação Física, remonta os anos de 1940. A discussão traz no seu bojo a fiscalização da área, a defesa da sociedade contra aqueles que são considerados leigos, o caráter científico e, principalmente a questão do *status quo* para a profissão, como o são a medicina e o direito. As APEF – Associação de Professores de Educação Física –, tiveram um papel importante na agremiação dos profissionais da área, discutindo temáticas restritas à Educação Física. Entretanto, a discussão acerca da primeira associação de professores da área já demonstra como se dava a organização desses trabalhadores.

Sartori (ibid.) aponta o ano de 1946 como sendo o da criação da FBAPEF, no entanto, Lino Castellani Filho (1996) sugere a primeira referência acerca da origem desta federação em 1941. Já Victor Andrade de Melo (1996), destaca que a primeira associação específica de profissionais da área surgiu em 1935, em São Paulo, com a fundação da Associação dos Professores de Educação Física de São Paulo (APEF-SP). Destaca também que em 1939 é criada a Sociedade Brasileira de Educação Física, que mais tarde se transformaria na Associação Brasileira de Educação Física. No entanto, pondera que, embora nacional, tal Associação agrupava fundamentalmente os professores da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). A FBAPEF, que agremia o conjunto das APEF, será um cenário rico para a investigação das disputas de concepção de organização dos trabalhadores em educação física e determinante para o processo de regulamentação de sua profissão (NOZAKI, 2004, p. 177).

Em 1998, foi criado o sistema CONFEF/CREF<sup>63</sup> – Conselho Federal de Educação Física/ Conselho Regional de Educação Física<sup>64</sup> – criado pela Lei 9696/98, que segundo Nozaki “tornou-se o primeiro conselho profissional fiscalizatório que surgiu como uma entidade de direito privado, ou seja, livre das responsabilidades com relação à administração pública” (NOZAKI, 2004, p. 210).

Em épocas de crise há novas configurações no mundo do trabalho, sendo “lei natural” do capitalismo o aumento do desemprego, a formação do exército de reserva, a manutenção da taxa de lucro dos capitalistas e, principalmente a formação do trabalhador de

---

<sup>63</sup> Ver: <http://www.confef.org.br>

<sup>64</sup> Para uma análise mais pormenorizada consultar a tese de Doutorado de NOZAKI (2004).

novo tipo. Este panorama que é tão atual, não é novo, como bem nos lembra Marx<sup>65</sup>, quando diz que a indústria já sai da infância com sua primeira crise, isso em 1825. A cada nova crise do sistema hegemônico, há uma reconfiguração no mundo do trabalho.

Os profissionais tentam inserir-se em outros setores, ramos, porque os mercados nos quais atuavam, encontram-se saturados. Na Educação Física isso não é diferente. Entretanto, perguntas hão de ser feitas: quem são os trabalhadores da Educação Física? São todos formados em nível superior?

A abrangência da Educação Física consegue concentrar desde o “pesquisador de ponta” até o professor da capoeira que não alcançou níveis de escolarização mais elevados. Quantos técnicos de seleção brasileira de futebol, voleibol existem sem formação específica na área? Quantos professores de dança, dos mais variados tipos não são formados em Educação Física? Quantas manifestações e tradições culturais têm seus professores sem formação escolar em nível superior?

As indagações acima remetem a uma das “preocupações” dos guardiões da Educação Física, aqueles que almejavam a regulamentação. Estes diziam que era preciso retirar os leigos do “mercado da Educação Física” e que este espaço deveria ser ocupado por profissionais formados em nível superior. Entretanto, quando da regulamentação da profissão em 1998, o texto já trazia outra disposição:

#### **RESOLUÇÃO CONFED n° 045/2002**

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

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

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

Durante o período ditatorial (1964-1985) o debate concernente à regulamentação da profissão foi ainda mais fomentado, sendo capitaneado pelos setores conservadores da área, cuja posição foi fortalecida. Entretanto, não ocorreu a tão almejada aprovação da

---

<sup>65</sup> Posfácio da segunda edição. In: O capital: crítica da economia política. MARX, K. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

regulamentação. Algo similar aconteceu no período da redemocratização, da elaboração da Constituinte e a tese da regulamentação vai agremiando um grupo de lobistas que nos anos de 1990 conseguem aprová-la.

A Lei 9696/98 que regulamenta o profissional de Educação Física, a lei confefiana<sup>66</sup>, possui seis artigos, sendo legal, mas até hoje tem questionada a sua legitimidade. Um excerto do próprio CONFEF minimiza a resistência de setores organizados e significativos da Educação Física que se opuseram à regulamentação:

Finalizando, foi dada a palavra ao Professor Lino Castellani para defender posição contrária à regulamentação. Seguindo, o Deputado Paulo Paim ouviu um por um os presentes sendo marcante o fato de que todas as entidades apresentaram-se favoráveis à regulamentação. Um grupo de profissionais e estudantes manifestaram-se contrários em relação ao texto do projeto. A diretoria do CBCE e a diretoria da Executiva Nacional dos Estudantes apresentaram-se contra a proposta (CONFEF, 2009).

O sistema CONFEF/CREF agiu coagindo e constringendo os profissionais da área, sendo que muitos foram obrigados a se filiarem para não perder o trabalho. Com o crescente desemprego, os profissionais formados sentiam-se “ameaçados” pelos ditos leigos, eis a brecha pela qual o sistema se impôs para fiscalizar as atividades da Educação Física em nome da sociedade brasileira. Um dos primeiros ataques foi às academias de ginástica, depois a yoga, dança, lutas, capoeira e demais tradições e manifestações culturais. Vale ressaltar que tanto os profissionais, quanto os estabelecimentos devem pagar a anuidade ao CONFEF.

Este grupo que está na direção do conselho representa a ala ligada à aptidão física, atividade física. Segundo o presidente do CONFEF, antes da lei, a Educação Física era “terra de ninguém”. O sistema hoje é um dos mediadores das relações de trabalho em prol do capital, pois não se envolve efetivamente nas lutas dos trabalhadores da Educação Física, uma vez que a leva de desempregados na área continua e isso independe da “vontade” do órgão classista; leigos continuam a atuar como os capoeiristas (são poucas as IES que têm no seu currículo a disciplina capoeira); o trabalho nas academias continua contando com um número significativo de estagiários em detrimento aos profissionais, o que significa força de trabalho barata e ainda desqualificada. Portanto, os problemas continuam sem previsão de solução.

O que se viu foi o sistema CONFEF/CREF agir coercitivamente nas escolas contra profissionais formados em nível superior, licenciados – e, portanto, aptos a exercerem sua profissão que é regulamentada pelo MEC – mas que por opção não quiseram filiar-se ao

---

<sup>66</sup> Diz respeito ao CONFEF.

referido sistema. Este acaba passando, por cima das atribuições do próprio MEC e tendo inclusive poder de polícia<sup>67</sup>.

O sistema conseguiu uma importante vitória quando da aprovação das DCNEF, onde teve seus anseios contemplados, como objeto de estudo, fragmentação da profissão, principalmente, sendo que alguns membros da COESP eram afiliados do referido Conselho profissional. Em relação às DCNEF um fato curioso do CONFEF sobre o estágio extracurricular:

O referido Conselho ressalta que a situação do “estágio extracurricular”

**PROCESSO Nº:** 23001.000032/2007-85

*Vem causando transtornos na prática, uma vez que os Agentes de Orientação e Fiscalização dos Conselhos Regionais de Educação Física têm norteados seus trabalhos em razão das Notificações Recomendatórias do Ministério do Trabalho, acima referidas (BRASIL, 2007, p. 1-2).*

Entretanto, o processo da regulamentação da profissão não aconteceu e acontece sem resistências, porque em 1999 estudantes, professores, pesquisadores da área e afins deflagraram o MNCR – Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física. O Movimento tem aglutinado em núcleos, pelo país, profissionais das tradições e manifestações culturais, como yoga, pilates, dança, capoeira, além é claro, dos professores de Educação Física que não compactuam com essa concepção de mundo. Uma vez que o próprio sistema CONFEF/CREF se outorga a condição de “dono” de tudo que possa ser relacionado à Educação Física. Portanto, quando o sistema fala em “movimento humano” o CONFEF quer abarcar todas as áreas nas quais considera “Educação Física”, como exemplos, yoga, pilates, capoeira, dança. Para isso, conta com o aparato jurídico na condição de conselho de classe de direito privado, ou seja, não é fiscalizado por ninguém. Vejamos essa análise:

Partimos da hipótese de que o sistema CONFEF/CREF adaptou-se ao mais alto grau do capitalismo, consolidando-se, neste contexto, enquanto estrutura avançada, tendo em vista a crise do capital e seus mecanismos de gerência – entre eles o reordenamento jurídico-político do Estado – que efetivaram a reforma administrativa, no Brasil, ocorrida no final da década de 90 (NOZAKI, 2004, p. 210).

---

<sup>67</sup> São freqüentes as denúncias e processos pelo país sobre as ingerências do sistema CONFEF/CREF tanto nas academias, como nas escolas, inclusive em parceria com a polícia de alguns Estados, constringendo os profissionais por não estarem com a carteirinha do sistema.

O MNCR defende a regulamentação do mundo do trabalho e não das profissões, pois entende que condições dignas de trabalho, salários dignos, férias, 13º salário, ou seja, todas as garantias que foram elaboradas e conquistadas pela CLT, são frutos da luta da classe trabalhadora. Ao tentarmos tal regulamentação não estamos nos acomodando ao sistema vigente, mas acreditamos que para transformar a sociedade em outra, justa, igualitária e livre precisamos de condições para que os homens e mulheres que vendem a sua força de trabalho tenham condições de acessar os bens materiais e espirituais produzidos pela humanidade. Portanto, se trata de apreender as novas formas de regulamentação do mundo do trabalho de maneira articulada à regulamentação da profissão de Educação Física e analisar o que esta significa para o conjunto da classe trabalhadora. Vejamos esse alerta:

Há de se investigar, portanto, como as mudanças do trabalho da educação física, ou mesmo a sua regulamentação da profissão – como de outras áreas – orientadas pelas demandas do capital, são aceitas sob o ponto de vista da sua irreversibilidade, que não permite saídas para a classe trabalhadora, já que a ideologia assim as impõem como única possibilidade de organização social apresentada pela classe dominante, a qual domina, inicialmente, os meios de produção material da sociedade (NOZAKI, 2004, p. 18).

As denúncias de abuso de poder, processos correndo na justiça, desfiliações dos Conselhos Regionais, e a luta pela revogação desta Lei, se caracterizam como expressivos pontos de resistência, assim como, a intervenção do Ministério Público para que alguns Conselhos Regionais fossem fechados; e ainda diante da pressão dos profissionais da dança, lutas, yoga, pilates, foi possível propor um projeto de Lei 7370/02, de autoria do Deputado Luiz Antônio Fleury (PTB-SP), em que pesem às divergências para com a atuação política deste Deputado. Outro elemento importante é quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da educação básica, não por se caracterizar uma reserva de mercado, mas por permitir às crianças e jovens o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade o que lhes possibilitará criar novas possibilidades para com as práticas corporais. Por isso, entendemos que a Educação Física, como componente disciplinar deva ser garantida na educação básica, segundo orienta a Lei:

Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino:

Em todos os casos, a proposta pedagógica da escola deverá contemplar o componente Educação Física, no ensino fundamental e no ensino médio. Não se deve confundir o estímulo a práticas desportivas, no recinto escolar ou alhures, com o componente curricular Educação Física de que trata o art. 26 de lei 9394/96. É necessário que as propostas pedagógicas das escolas

contemplem as demandas locais e de suas clientelas, ao mesmo tempo em que se incorporam os conhecimentos científicos que apontam para a necessidade de regularidade no exercício físico ao longo de toda a trajetória escolar (BRASIL, 2001b, p. 8).

O CONFEF é um dos mediadores do capital na educação e mais precisamente na Educação Física: ao tratar a educação como mercadoria, certificando professores em cursos aligeirados, promovendo cursos/eventos da moda, ligados ao mercado de trabalho via indústrias de matérias esportivos, entretenimento e nutrição, e claro, ligado mais precisamente à área do bacharelado. Este direcionamento incide diretamente na formação de profissionais limitando-os a determinadas áreas de atuação e culpando-os quando estes não conseguem emprego.

Na área da aptidão física a Educação Física, segundo o sistema CONFEF/CREF está atrelada ao esporte de alto rendimento, preparação de atletas e eventos relacionados à competição esportiva de alto nível (olimpíadas, copas do mundo, pan-americanos). Já como atividade física na promoção da saúde, está preocupada com o bem-estar das pessoas, porém desconsidera o contexto sócio-econômico, o que consiste em manter a Educação Física como mantenedora da boa forma – relacionada à estética e culto ao corpo - ou como um apêndice da medicina (tratar de cardiopatas, reabilitações) auxiliar de nutricionistas, fisioterapeutas, ou seja, a Educação Física permeada por um viés das ciências da saúde/biológicas.

A atuação do sistema CONFEF consiste na combinação da formação com a atuação profissional, incidindo principalmente nas academias, clubes, hotéis, *fitness* e também nos concursos públicos de prefeituras, quando consegue estabelecer parcerias. Não raro alguns editais de concursos cobram a filiação no órgão de classe, no caso o CONFEF, por meio dos CREF. Entretanto, muitos profissionais em conjunto têm entrado na justiça tanto pela revogação da Lei, mas também de forma imediata para questionar os desmandos e ingerências do Conselho nas relações trabalhistas. Este sistema está transitando no poder, em órgãos vitais como Ministério do Esporte, MEC, CNE e com a arrecadação que vem conseguindo por meio das mensalidades consegue alargar a sua atuação no campo da Educação Física para que os seus interesses sejam consolidados. Como exemplo pode-se citar:

**Resolução CONFEF nº 170/2008**

Dispõe sobre a publicidade da prestação de contas do exercício de 2007 do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF

Art. 2º - A receita realizada foi de:

RECEITA

VALOR

1. RECEITAS CORRENTES.....R\$ 6.249.311,25

Art. 3º - A despesa realizada apresentou o seguinte desdobramento sintético:

DESPESA	VALOR
3. DESPESAS CORRENTES.....	R\$ 5.690.724,29
3.1 Despesas de Custeio.....	R\$ 5.618.024,29
3.1.1 Pessoal.....	R\$ 873.361,02
3.1.2 Material de Consumo.....	R\$ 104.747,79
3.1.3 Serviços de Terceiros e Encargos.....	R\$ 4.639.915,48
3.2 Transferências Correntes.....	R\$ 72.700,00
3.2.2 Transferências de Convênios.....	R\$ 72.700,00
4. DESPESAS DE CAPITAL .....	R\$ 207.988,48
4.1 Investimentos.....	R\$ 207.988,48
4.1.1 Obras e Instalações.....	R\$ 13.807,20
4.1.2 Equipamentos e Material Permanente.....	R\$ 194.181,28
<b>TOTAL DA DESPESA.....</b>	<b>R\$ 5.898.712,77</b>

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogando as disposições em contrário.

**Jorge Steinhilber**  
 Presidente  
 CREF 000002-G/RJ

(CONFEF, 2009)  
 DOU 217, seção 1, pág. 145 e 146, 07/11/2008

O valor da mensalidade exigido pelo sistema está explicitado abaixo e a prestação de contas é feita em boletim do próprio CONFEF:

#### **Resolução CONFEF nº 165/2008**

Dispõe sobre a anuidade devida ao Sistema CONFEF/CREF

Art. 1º - Fixar o valor da anuidade nos valores máximos abaixo discriminados:

I – Pessoa Física - R\$ 400,00 (quatrocentos reais);

II – Pessoa Jurídica – R\$ 900,00 (novecentos reais).

§ 1º – Aos CREF fica delegada a competência para definir os valores das anuidades, respeitando os limites determinados no caput deste artigo.

§ 2º – Aos CREF fica delegada a competência para conceder desconto sobre o valor das anuidades.

Art. 2º – As anuidades serão processadas, pelos CREF até o dia 31 de março de cada ano, salvo a primeira, que será devida no ato do registro dos Profissionais e das Pessoas Jurídicas prestadoras de serviços nas áreas das atividades físicas, desportivas e similares (CONFEF, 2009).

O sistema tem promovido ampla propaganda nos meios midiáticos. Evidência disto é dizer que no dia estabelecido pelo CONFEF como dia do profissional de Educação Física (01 de setembro, no caso o dia da aprovação da regulamentação da profissão de Educação Física) o Conselho tem comprado horário nobre na televisão para “parabenizar” os



profissionais da área e divulgar, assim, sua atuação. Questionando isto, o MNCR tem feito campanhas extensivas e intensivas que dia 15 de outubro é o dia do profissional da Educação Física, ou seja, o dia do professor, como historicamente vem sendo.

O sistema também tentou intervir na dinâmica da universidade ainda na formação inicial, criando possíveis 'Crefinhos', o que se caracteriza como uma forma de cooptação dos ainda estudantes, haja vista, que para o CONFEF a Lei não se discute, apenas se cumpre, como diz o presidente do órgão, Jorge Steinhilber.

O MEEF e o MNCR propuseram debates, fóruns, seminários para que a questão da regulamentação fosse conhecida por todos e, principalmente que todos tivessem acesso às informações. Entretanto, quem apresentou a proposta da regulamentação, no caso o grupo dos confefianos, se negou a participar desses espaços legítimos de debates para expor suas concepções. Em raros casos estes apareciam. Portanto, é uma lei que vem “de cima para baixo”.

Uma década deste Sistema e a conclusão a que se chega é: *“10 anos de CONFEF/CREF: enganado a sociedade, sucateando a profissão (1998-2008)”*. Este foi o tema da campanha do MNCR para continuar o debate e fazer uma discussão do que significou essa década para a área. A avaliação feita é que muito foi perdido, principalmente na aprovação das DCNEF; a qualidade da formação em Educação Física não melhorou, pois nesse ponto é importante salientar que o Sistema oferecia cursos modulares e aligeirados à parte. O curso de provisionado é regulamentado pela:

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

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

Os cursos denominados de *provisionados*, “formam” os “novos” profissionais e quando estes tiverem a carteira terão a mesma equivalência dos profissionais de Educação Física formados em nível superior, com os mesmos direitos e deveres, sem, contudo, cursarem o nível superior. Assim, estarão no mercado vendendo a sua força de trabalho, “certificados” pelas competências proporcionadas pelos cursos do Sistema CONFEF/CREF.

Uma questão inicial levantada pelo MNCR é que este Conselho estaria jogando trabalhador contra trabalhador, ou seja, se no primeiro momento, os “perseguidos” foram os leigos; agora são os profissionais formados em nível superior que não têm a carteira do órgão, seja por opção ou por falta de condições de pagar a mensalidade, ou ainda por falta de maiores explicações sobre o sistema. Neste ponto, leigos, profissionais formados estão tentando manter-se empregados, ou estão à procura de ocupação e assim o sistema vai jogando uns contra os outros a depender da situação.

Neste ponto da competição o profissional que vai vender sua força de trabalho no mercado, deve a cada dia estar atento às competências que este exige, aos modismos, a um sem número de especializações, ou seja, é uma corrida frenética em busca da sobrevivência, principalmente no setor de serviços. A lógica da Educação Física segue a mesma tendência da questão do emprego em geral no sistema capitalista, resguardadas as suas especificidades, mediadas em grande escala, no caso pelo sistema CONFEF/CREF.

## A LICENCIATURA AMPLIADA: UMA ALTERNATIVA DE RESISTÊNCIA?

Ainda não é o fim.  
Para os que virão.  
Thiago de Mello

Ao longo deste trabalho procuramos demonstrar os embates na formação de professores em Educação Física a partir da dualidade licenciatura plena e bacharelado e, principalmente as implicações deste tipo de formação e como está incidindo na intervenção social e profissional deste egresso do ensino superior. Ao tratarmos desta temática tivemos como pergunta balizadora: *O que está em disputa na formação de professores em Educação Física a partir da dualidade entre licenciatura plena e bacharelado, considerando a centralidade do trabalho na formação humana?*

O percurso adotado centrou-se na análise da legislação da área, na legislação sobre as licenciaturas, em teses, dissertações, monografias de especialização, livros e periódicos. A partir deste arcabouço, tentamos abordar o tema, conduzidos pela tríade capital-trabalho-educação. Para tanto, consideramos a centralidade do trabalho na formação do ser social, que no capitalismo, encontra-se subsumida pelo modo e pelas relações de trabalho, próprios do sistema do capital.

Esta caminhada teve como referência teórica o materialismo histórico dialético, centrando-se nas categorias da exploração e luta de classes, além das demais citadas anteriormente. O nosso intuito foi ter a prática social como ponto de partida, apreender os seus nexos e relações sobre a formação de professores em Educação Física, entendendo-a como parte da totalidade. Tentamos compreender as articulações dos fenômenos e, principalmente entender a essência destes para, então, retornarmos ao ponto de chegada com elementos que apontem possibilidades à transformação social para outro projeto histórico de sociedade, qual seja a comunista.

Tal empreitada tem se mostrado difícil. Consideramos, portanto, um “terreno pantanoso” o que demanda um esforço para se pensar dialeticamente a realidade concreta. A lógica na qual estamos acostumados a pensar baseia-se no racionalismo, na linearidade, de forma estanque e, sobretudo fragmentada, ou seja, é a lógica cartesiana. Durante o caminho nos deparamos com informações, dados, novos questionamentos, que de certa forma redimensionaram o trabalho.

O texto foi desenvolvido em três capítulos que trataram, no primeiro da formação humana, no segundo sobre a temática da corporalidade e sua relação com o trabalho e a Educação Física e no terceiro o embate de projetos para a formação de professores em Educação Física e seus desdobramentos em tópicos sobre licenciatura e bacharelado e sistema CONFEF/CREF, tendo como pano de fundo o capitalismo como modo de produção hegemônico.

A compreensão do trabalho como categoria fundante do ser social é central para a apreensão da forma como o trabalho se desenvolveu e, principalmente como este foi fulcral no processo de hominização. Em segundo lugar, foi possível apreender como a linguagem articulada contribuiu significativamente neste processo, o que possibilitou à humanidade legar às gerações futuras o que foi construído pelas gerações anteriores. Assim, a construção do processo educacional, que depois iria constituir-se em sistema de ensino ou sistema educacional é um dos elementos resultantes da articulação trabalho-natureza-linguagem.

Neste contexto, apreendemos a Educação Física – que foi sistematizada no final século XVIII – como tendo a pretensão de educar o “corpo”, compreendendo-o como a expressão do trabalhador do capitalismo incipiente para que as demandas deste sistema nascente fossem atendidas. Os modelos de organização do trabalho, principalmente o taylorismo/fordismo, no final do século XIX e início do século XX, souberam como desenvolver mecanismos para “preparar” a força de trabalho para a nascente indústria.

Com o desenvolvimento do taylorismo/fordismo, os períodos de guerra, Estado de bem-estar social, keynesianismo, todo esse progresso, teve seu momento de saturação e com ele o declínio. Assim, houve significativa mudança da base tecnológica para a microeletrônica, sob os auspícios do sistema toyotista, a partir dos anos de 1950, ou seja, a passagem para a automação, que segundo Kuenzer (2005), não exige tanto o trabalho braçal do trabalhador como nos tempos do início do século XX para exercer as funções de operar as máquinas. No entanto, mesmo assim, a Educação Física também esteve presente na formação desse novo tipo de trabalhador.

Como vimos anteriormente, no caso brasileiro, a partir de 1930, há uma mudança significativa na economia. O país passa a investir na industrialização, o que requer uma força de trabalho qualificada para atender esta necessidade. A Educação Física – que até então, orientada pelas concepções eugenistas e higienistas, além é claro do militarismo – passa a ter uma importância maior nos sistemas de ensino. Como vimos, em 1939, é criada a primeira Escola Superior de Educação Física civil, sendo que os profissionais eram diplomados como **licenciados** em Educação Física. Este curso tinha a duração de dois anos.

A escola tradicional, nova ou tecnicista sempre tiveram na disciplina Educação Física, um componente curricular disciplinador do “corpo” para que assim fosse conformada a “alma” do indivíduo. Em síntese, a velha dualidade “*mens sana in corpore sano*”. Entretanto, como fizemos ao longo da dissertação, tentamos compreender a realidade na qual a Educação Física está inserida, considerando algumas das suas problemáticas significativas, tais como: formação/intervenção profissional, produção do conhecimento, prática pedagógica e as políticas públicas, apreendendo os intensos debates e disputas existentes na área.

Se por um lado pesquisadores, professores, estudantes, dentre outros reivindicam a Educação Física como pertencente à grande área da saúde/biológicas, não é menos verdade, que por outro lado há também pesquisadores, professores, estudantes, dentre outros que reivindicam a Educação Física como pertencente à grande área das ciências humanas/sociais, ou seja, como componente educacional. Inseridos nesta polaridade, nos cabe reconhecer que esta fragmentação da área ocorre, devido à divisão social e técnica do trabalho. Uma vez que o saber é fragmentado em partes e estas em inúmeras especializações.

Este processo não permite compreender que a construção do conhecimento faz parte de uma totalidade que não pode ser atingida pela soma das partes, ou pela pretensa “invenção” da interdisciplinaridade, mas, sobretudo pela compreensão que o conhecimento é construído pelas sucessivas mediações que são estabelecidas.

Para tal, faz-se necessário o desenvolvimento de instrumentos do pensamento, para que estes possibilitem a apropriação do objeto em estudo, indo da aparência até a essência, o que tem exigido esforços cada vez maiores para compreendê-los, no emaranhado do contexto capitalista.

Acreditamos ser possível construirmos possibilidades, alternativas para a emancipação humana e, mais, que isto não será possível fora da luta de classes. As classes sociais, em permanente dinamismo, têm seu projeto histórico de sociedade, sua compreensão de ser humano, quais competências e habilidades este deve ter para desempenhar determinada função social para manter o atual sistema ou para transformá-lo.

No caso da Educação Física, há grupos antagônicos que explicitam sua visão de mundo e de formação humana. Como podemos inferir a partir do sistema CONFED/CREF que pauta-se na reserva de mercado, no corporativismo da categoria, na manutenção e “melhoria” do capitalismo como projeto de sociedade, por meio da propagação de projetos e programas que tenham a concepção de bem estar e da qualidade de vida que, segundo o sistema, podem ser conseguidos, por meio da aptidão física/atividade física, desconsiderando a realidade contraditória.

Por outro lado, há movimentos de luta e resistência tais como o MEEF, LEPEL/FACED/UFBA e o MNCR, que estão unidos entorno da defesa do projeto histórico socialista como transição, para outro sistema societário, além da defesa de bandeiras históricas da classe trabalhadora. Na Educação Física, estes grupos defendem a cultura corporal como objeto de estudo.

Há pesquisadores, professores e estudantes que procuram desenvolver estudos a partir de outras referências e áreas, como o serviço social, a antropologia, a economia, história, educação, dentre outras. Entretanto, a polaridade, área da saúde/biológicas ou ciências humanas/sociais, na área continua tema candente, expressando-se com veemência na concepção de formação e intervenção profissional, ou na licenciatura e bacharelado e seus campos de atuação.

Entendemos, pelo exposto até aqui, que tal dualidade, qual seja licenciatura e bacharelado não corresponde à formação qualificada para outro projeto de sociedade, mas sim para a manutenção do atual modelo de organização social que se encontra em uma crise estrutural. Esta pretensa dualidade é apenas na aparência, uma vez que os trabalhadores em formação, não têm na essência formação diferenciada. Se analisarmos os currículos veremos disciplinas iguais, ou currículos sendo “regulados” para diferenciar a formação entre licenciatura e bacharelado a partir da carga horária ou da mudança de nome da disciplina. Os conteúdos sobre os quais ambas as formações tratam são os mesmos, o que vai mudar é a intencionalidade pedagógica. A definição para os campos de atuação entre formais e não formais desconsidera a docência como a base em qualquer local de intervenção profissional.

A partir do exposto, apresentamos, portanto, uma proposta alternativa que vem sendo amadurecida pelo MEEF e Grupo LEPEL/FACED/UFBA. Esta proposta denomina-se “licenciatura ampliada”, fruto de intensos debates e estudos, oriundos da insatisfação para com a formação de professores em Educação Física.

Para tal proposição, partimos da realidade concreta, que se assenta sobre o modo de produção capitalista, que tem uma determinada forma de organização do trabalho. Esta forma de organizar o trabalho na sociedade permeia todos os espaços e dentre estes, a escola. Portanto, ainda há a predominância:

Do paradigma taylorista/fordista (do qual) decorrem várias modalidades de fragmentação no trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que se constituem na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo;  
- a *dualidade estrutural*, a partir da qual definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho;

- *a fragmentação curricular*, que divide o conhecimento em áreas disciplinas trabalhadas de forma isolada e que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, com base no que a teoria se supõe separada da prática. A expressão dessa fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e por turmas, de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural” das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares;

- *as estratégias taylorizadas de formação de professores*, que promovem capacitação parcelarizada por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo que o trabalho pedagógico nunca seja discutido em sua totalidade, dentro do espaço de sua realização: a escola;

- *o plano de cargos e salários*, que prevê a contratação dos profissionais da educação por tarefas, ou jornadas de trabalho, e até mesmo por aulas ministradas, de modo a que eles se dividam entre diversos espaços, sem desenvolver sentido de pertinência à escola; quando se representam, os professores evidenciam identidade com a área ou disciplina de sua formação, e não identidade de professores da escola (KUENZER, 2005, p. 84-85).

Em contraposição a esta fragmentação, trazemos para o debate mais geral sobre formação de professores, os:

Princípios apontados pela ANFOPE, uma base comum nacional, que deveriam<sup>68</sup> direcionar os cursos de Formação dos Profissionais em Educação. São eles:

*sólida formação teórica* e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;

*unidade entre teoria/prática* que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de

---

<sup>68</sup> “Deveriam”, pois no caso do curso da Educação Física, nosso objeto, estudos anteriores apontaram que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Educação Física (Resolução N.º 7 CNE, de 05 de abril de 2004), representam um retrocesso nas discussões realizadas não só na área da Educação Física, mas também nas realizadas em âmbito mais geral, sobre a formação dos trabalhadores em educação. Outros estudos, como o de Taffarel (2007) realizam a mesma reflexão: “A substituição de palavras [bacharelado por graduação], porém não eliminou o caráter central da proposta - dividir a formação. Com a divisão na formação, prevalece a lógica do capital de desqualificar, pela divisão, a classe trabalhadora, já em sua formação acadêmica” (TAFFAREL et all apud ALVES, 2008, p. 32).

organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

*gestão democrática* como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares

*compromisso social e ético* do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articuladas com os movimentos sociais (ANFOPE apud ALVES, 2008, p. 32).

Ao apontarmos as contribuições da ANFOPE para a formação de professores em geral, estamos defendendo a docência como a base do profissional da Educação Física, uma vez que consideramos o processo de trabalho pedagógico, como determinante na produção e apropriação do conhecimento (TAFFAREL, 1993).

Estas considerações são necessárias, pois a construção da licenciatura ampliada considera o que a classe trabalhadora vem acumulando ao longo dos anos de luta. Estamos nos baseando nos trabalhos de Pistrak (2000)<sup>69</sup>, principalmente no que tange aos complexos temáticos e na auto-organização dos estudantes; também as contribuições de Freitas (1995); e do Coletivo de Autores (1992); Taffarel (1993, 2007); MEEF, por meio do caderno de debates e das monografias de Tranzillo (2006) e Alves (2008).

Uma primeira mediação é a compreensão que temos sobre o currículo:

Originária do latim *curriculum*, currículo significa corrida, caminhada, percurso. [...] o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

Quanto ao conceito ampliado assumimos que:

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a

---

<sup>69</sup> PISTRAC, M. M. (1888-1940). *Fundamentos da escola do trabalho*. Este livro editado pela Expressão Popular, em 2000, traz um trecho do relatório que o autor elaborou e entregou à Comissão Instrucional Russa no início da década de 20 do século passado, que tratava entre outros temas dos “complexos temáticos”, do trabalho socialmente útil e da auto-organização dos estudantes. Quando da ascensão de Stálin, os estudos de Pistrak caíram no obscurantismo.



realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, lingüístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da “realidade” e não a sua totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28).

Observa-se a tentativa em se ampliar o conceito do currículo, para currículo ampliado em que a lógica dialética seja central, na qual a compreensão dos fenômenos não seja explicada de forma estanque, fragmentada ou desconectada da realidade, mas sim, compreendendo que o conhecimento é construído em espiral, fazendo-se necessárias mediações. Consideramos também, em relação especificamente à formação de professores que:

O trabalho coletivo e interdisciplinar no interior dos cursos é também considerado um eixo curricular importante. A interdisciplinaridade é aqui entendida na perspectiva da unidade metodológica, que significa uma forma de apreensão da realidade, em todas as suas relações e interconexões, a partir da qual constrói-se o conhecimento (TAFFAREL, 1993, p. 8).

Ainda em relação à questão curricular, os nossos estudos apontam que o currículo ampliado deve enfocar de modo especial o trato com o conhecimento, porque é este quem

Direciona a concepção de formação, homem e sociedade que se quer construir, para tal apontamos alguns princípios que estão ligados ao nosso objetivo de contribuir com a reconceptualização dos currículos de formação e professores de Educação Física:

*Relevância social dos conteúdos:* tratar do conhecimento ligado à realidade concreta, que possibilite aos estudantes compreenderem historicamente sua condição enquanto classe trabalhadora e suas possibilidades de modificar a história da humanidade;

*Contemporaneidade do conteúdo:* garantia no currículo do que há de mais avançado na produção do conhecimento, sem desconsiderar o que é clássico<sup>70</sup>;

*Adequação as possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno:* trato com o conhecimento considerando as condições e as possibilidades do aluno de constatar, compreender, explicar a realidade e transformá-la;

*Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade:* Apresentação e sistematização do conhecimento de forma simultânea, visando criticar fortemente a organização e sistematização do conhecimento em etapas,

---

<sup>70</sup> “(...) o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SOARES apud ALVES, 2008, p. 51). Portanto, o clássico é aquilo que nos serve de exemplo, que nos serve como referência, guarda em si a contemporaneidade, a provisoriedade e a atualidade próprias ao objeto em questão. Um clássico não é imposto, mas quando diante da realidade complexa ele é fundamental para se compreender tal realidade.

disciplinas, e a divisão entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos;

*Espiralidade da incorporação das referências do pensamento:* Compreender as diversas formas de organização do conhecimento no pensamento buscando sua aplicação;

*Provisoriedade do conhecimento:* apresentação do conhecimento visando acabar com a idéia de terminalidade da produção científica, é necessário que o aluno compreenda que o conhecimento é histórico e que ele é um sujeito histórico. (SOARES et al apud ALVES, 2008, p. 51).

A licenciatura ampliada embasa-se em outros valores para a formação de professores em Educação Física, sendo que esta possa atender às demandas da construção da formação omnilateral e não para o mercado de trabalho, ou seja, o capital e sua fetichização. A licenciatura ampliada não é a união das partes, no caso licenciatura plena e bacharelado, mas a ruptura com essa dualidade para atender a formação humana pautada em outro sistema para além do capital.

No decorrer da proposição e discussão das DCNEF, o MEEF apresentou ao Grupo LEPEL/FACED/UFBA, a proposta da licenciatura ampliada<sup>71</sup>, sendo discutidas quais as competências globais e como seria esse processo, resultando no seguinte:

Denominação do Curso:

*Licenciatura Ampliada – Graduação em Educação Física:* entende-se, no caso, que o licenciado está apto a agir em diferentes campos de trabalho mediado por seu objeto, a “cultura corporal”, por meio da docência.

O perfil do graduado em Educação Física, então, consiste em uma formação pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva. O profissional qualificado para agir no campo da cultura corporal tem como objeto, evidentemente, as atividades corporais e esportivas.

A Educação Física é entendida como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar, cuja finalidade é possibilitar a todo cidadão o acesso aos meios e conhecimentos acumulados historicamente que possibilitam a cultura corporal e esportiva, compreendida como direito inalienável de todos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana. (TAFFAREL; LACKS, 2005, p. 99).

Com o avanço dessa proposta o curso de Educação Física da UFBA<sup>72</sup>, passou pelo processo de Reformulação curricular, tendo a licenciatura de caráter ampliado sido contemplada na proposta do curso.

---

<sup>71</sup> Ver anexo D

<sup>72</sup> Foi mantida a seguinte denominação “Licenciado Pleno em Educação Física no Curso de Licenciatura Plena de caráter Ampliado”.

Um ponto a ser contemplado na licenciatura ampliada e motivo de inúmeras confusões conceituais são os complexos temáticos. Estes devem nortear a proposta de currículo ampliado não na forma de “grade curricular”, engessada, com disciplinas estanques, conhecimento fragmentado, porém, a possibilidade do complexo temático é a de apreender as relações e nexos estabelecidos pelo fenômeno para a construção do conhecimento nessa perspectiva. Compartilhamos com o seguinte conceito:

Complexo significa composto. Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou idéias centrais determinadas (...) A ligação, a reunião constitui-se de fato na marca essencial do sistema por complexo, mas o essencial não está na ligação das disciplinas, mas na ligação dos fenômenos. (...) O trabalho é o fundamento da vida das pessoas. Daí a realidade do trabalho colocar-se como o centro do ensino (FREITAS, 2007, p. 55).

Destacamos também o trabalho de Freitas (1995), quando este situa o trabalho pedagógico como ponto central para se pensar como está organizada a escola na atual sociedade, como são feitas as mediações para se reproduzir a divisão do trabalho na sociedade em geral, devendo ser compreendido em dois níveis “a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola.” (FREITAS, 1995, p. 94).

Ainda compondo esse arcabouço entorno da licenciatura ampliada, salientamos o trabalho de Alves (2008) sobre a questão da prática de ensino.

Assim amparados pela resolução CNE/CP nº 01 de 18/02/2002, que coloca a obrigatoriedade de 400 horas da prática como componente curricular, apontamos que a Prática de Ensino presente desde o princípio do curso de formação de professores, poderá ser não só o eixo articulador do currículo, mas também possibilitar de forma concreta nos currículos de formação de professores a vivência da concepção de currículo organizado na lógica dialética dos complexos temáticos (ALVES, 2008, p. 59).

E ainda afirma a importância da unidade metodológica aliada a outros elementos como sendo fundamental para garantir planejamento e implementação de certo tipo de formação profissional calcada no princípio da articulação a partir da realidade concreta, ou seja, reporta-se à alternativa de tratar o conhecimento de forma articulada, almejando a apreensão da totalidade do fenômeno a partir dos nexos e relações da parte com o todo, por

meio dos complexos temáticos. A unidade metodológica é ponto central para a organização da apreensão da realidade, por meio dos complexos temáticos, pois estes vão nortear a construção do currículo ampliado. Sobre a organização e construção desse processo, temos a seguinte explicação:

Unidade metodológica com base no ensino por complexos temáticos; na auto-organização dos estudantes e gestão democrática de escola e no trabalho como princípio educativo. O trabalho ocupa lugar central na realidade, ele é mediador da relação homem/natureza, somente o trabalho material tem condições de unificar o processo de educação e formação, a teoria e a prática (ALVES, 2008, p. 60).

Destarte, nos cabe o aprofundamento da temática sobre a formação de professores em Educação Física, avançando na compreensão da licenciatura ampliada e das implicações que tipo de organização traz, uma vez que não se trata de “retirar ou colocar disciplinas da moda no currículo”, mas compreender como podemos desenvolver uma outra lógica de pensamento, a dialética.

Alertamos, que tal proposta de formação humana não atende somente a área da Educação Física, mas pode alterar significativamente os vários campos do saber, considerando, contudo, a organização, as particularidades e, principalmente qual o tipo de formação humana que está em disputa, ou seja, da maneira como a formação encontra-se estruturada, esta beneficia a quem? Não seria um modo de (con)formar os indivíduos para que estes “enfrentem” mais uma crise estrutural do capital a partir das competências requeridas em cada etapa desta?

A formação desse trabalhador requerido, polivalente e flexível, visa atender prioritariamente ao capital. Entretanto, a classe trabalhadora tem resistido, construindo possibilidades de ruptura com a ordem vigente. Vejamos, por exemplo, na Educação Física, o MEEF e o MNCR: ambos têm posições bem definidas sobre concepção de homem e sociedade. Portanto, a licenciatura ampliada é uma proposição que se coloca de forma contra-hegemônica diante da realidade imposta pelo capital, sendo que esta não é definitiva, mas sim provisória.

Consideramos que outro tipo de ser humano possa ser formado, sem, contudo, coadunar com a crescente barbárie, mas sim com o processo civilizatório que tenha como horizonte a alternativa de emancipação humana, para que a humanidade possa se tornar plena, garantindo assim o reino da liberdade não de forma idealista. Destarte, acreditamos que a licenciatura ampliada possa contribuir para a formação desse novo tipo de ser social que

atenda a maioria da humanidade, a classe trabalhadora, tendo na centralidade da formação o trabalho socialmente útil.

Acreditamos que essa é uma tarefa histórica na área da Educação Física, que não pode ser mais adiada, uma vez que a formação e a intervenção profissional encontram-se cada vez mais na lógica da mercantilização, como pudemos constatar durante a pesquisa.

Tanto na Bahia, como em Santa Catarina, há uma hegemonia do setor privado no campo da Educação Física, seja na licenciatura ou bacharelado. Embora, o nosso embate não seja somente a disputa entre setor público *versus* setor privado. A nossa questão central é a disputa pela formação humana, por meio da formação de professores em Educação Física a partir da licenciatura ampliada tendo financiamento público do Estado.

Apontamos nestas considerações, que o termo graduado em Educação Física contempla tanto a licenciatura, quanto o bacharelado. Fazemos um alerta em relação ao uso equivocado do termo graduado somente como sinônimo de bacharelado, uma vez que nas DCNEF o termo se refere à formação geral.

Outros elementos a serem considerados, são os conteúdos da Educação Física, tanto na licenciatura, quanto no bacharelado, que são os mesmos, sendo a intencionalidade pedagógica que direcionará a práxis. E ainda a falsa dualidade que permeia a área, que para alguns a licenciatura incide diretamente na formação do professor de Educação Física, ou seja, o “lado pedagógico” e o bacharelado é o responsável pela formação do profissional da Educação Física, ou seja, o “lado técnico, pesquisador”. Contudo, reafirmamos que a docência é o que caracteriza a nossa identidade profissional e a licenciatura ampliada é uma possibilidade para uma formação consistente e sólida.

Portanto, somos contrários à idéia de fragmentação da formação do professor em Educação Física, entre licenciatura e bacharelado. Os nossos estudos até aqui apontaram que a formação unificada, sob a denominação de licenciatura ampliada é uma alternativa capaz de transformar o atual quadro da precária formação de professores da área.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roseane Soares. **A Ginástica na escola e na formação de professores**. 2005. 216p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

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

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental**: nas trilhas do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. Balanço do neoliberalismo. Comentaristas: Francisco Oliveira, José Paulo Netto, Emir Sader. In: GENTILLI, P; SADER, E. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BANCO MUNDIAL. **Education Sector Strategy Update**: Achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness. USA: World Bank, 2005.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

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

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03, de 16 de Junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 set. 1987.

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

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 009, de 8 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 16/2001, de 03 de julho de 2001**. Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2001b.

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

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 7.370, de 20 de novembro de 2002**. Acrescenta parágrafo único ao art. 2º da Lei 9.696, de 1º de setembro de 1998. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 058, de 18 de fevereiro de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 142/2007, de 14 de junho de 2007**. Alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 07/2004, que institui as diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação/INEP**. Censo Escolar. Sinopse Estatística da Educação Básica – 2004 – Brasília: O Instituto. 2003. p. 27.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação/INEP**. Resumo Técnico. Censo da Educação Superior. 2007.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação/INEP**. Disponível em:  
<[www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista\\_cursos.asp](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp)>. Acesso em: 06 mai 2008.

\_\_\_\_\_. **Ministério do Esporte**. Disponível em:  
<<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo>>. Acesso em: 17 jun. 2008.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Educação Física, crítica a uma formação acrítica**: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de educação física. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1981.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro**: Percurso, paradoxos e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

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

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

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/areasconhecimento/4.htm>>. Acesso em: 08 jun. 2008.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Resolução 045/02, de 18 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no sistema CONFED/CREFs. Rio de Janeiro, Fev. 2002. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 165/2008**. Dispõe sobre a anuidade devida ao Sistema CONFED/CREFs. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/>>. Acesso em: 24 abr. 2009.



\_\_\_\_\_. **Resolução nº 170/08, de 07 de novembro de 2008.** Dispõe sobre a publicidade da prestação de contas do exercício de 2007 do Conselho Federal de Educação Física. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/>>. Acesso em: 24 abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **Organização do trabalho pedagógico e currículo:** realidade e possibilidades para a formação de professores a partir da experiência do projeto integrado universidade – rede pública de educação. 2006. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

\_\_\_\_\_. **Organização do trabalho pedagógico e currículo:** nexos lógicos e determinações históricas na formação de professores. (Relatório Técnico-Científico PIBIC-FAPESB) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação e Sociedade.** vol. 25, n.87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DIECKERT, Jürgen. **Uma retrospectiva de (meus) 30 anos de atividade de assessor, de magistério e de pesquisa na formação de professores de educação física no Brasil.** In: TAFFAREL, Celi Zulke; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (orgs). Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2007. p. 155-164

DUARTE, Newton. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1991.

\_\_\_\_\_. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In: ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 4 ed., São Paulo: Global, 1990.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática:** construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física.

1997. 195 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de educação física: licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Fundamentos pedagógicos educação física 2**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FENSTERSEIFER, Haimo H. As teses equivocadas na formação do profissional de Educação Física e Desportos. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE**. 5. Recife, 1986 (mimeo).

FERREIRA NETO, Amarílio. (Org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira**. Aracruz, ES: FACHA, 1996. v. 1

\_\_\_\_\_. **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Aracruz, ES: FACHA, 1998. v. 3.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Aracruz, ES: FACHA, 1999. v. 4.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Aracruz, ES: FACHA, 2000. v. 5.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Vitória: PROTEORIA, 2001. v. 6.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Politecnicia: a educação do molusco que vira homem. In: AUED, Bernardete Wrublevski (org.) **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. **A sagrada família da Educação Física**. Vitória, ES: CEFD-UFES, 1997.

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

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

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

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

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Método francês e a educação física no Brasil**: da caserna à escola. 1992. 215p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992a.

\_\_\_\_\_. A categoria atividade e suas implicações no desenvolvimento humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 13, n. 2, p. 288-295, 1992b.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inezil Penna Marinho**: Coletânea de textos. Porto Alegre, RS: UFGRS, CBCE, 2005.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. **Visão didática da Educação Física**: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HEROLD JÚNIOR, Carlos. **Os processos formativos da corporeidade e o marxismo**: aproximações pela problemática do trabalho. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL (HISTEDBR - Grupo de Estudo e Pesquisa). Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2007**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/defaulttab.shtm>. Acesso em: 14 abr. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/>>. Acesso em: 23 abr. 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

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

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

LANGLADE, Alberto; LANGLADE, Nelly Rey de. **Teoria general de La gimnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1970.

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

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

LOMBARDI, José Claudinei.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE. Jose Luis (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo e Campinas, SP: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. vol. I tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política**; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas)

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

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista 1848**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2006.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas para vozes**. 34. Ed. RJ: Nova Fronteira, 1994.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: a emancipação humana como finalidade. 2009. 297p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MELLO, Thiago de. **Poesia comprometida com a tua e a minha vida**. RJ: Editora Civilização Brasileira, 1978.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 02 abr. 2009.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. 2009. Disponível em: <<http://portal.esporte.gov.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2009.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediação da regulamentação da profissão**. 2004. 399p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. *In*: FIGUEIREDO, Z. C. C (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p.11-30.

OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de. Relações entre desempenho no exame vestibular e desempenho acadêmico referentes ao curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade de São Paulo. **Ciência e Cultura**, v. 40, n. 7, 1988. p. 197-197

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física** - vol. 2: Flexões e Reflexões. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PARAISO, Cristina Souza. **A educação física na escola pública: realidade e possibilidades de superação das contradições da prática pedagógica**. 2006. 67 p. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

PAULANI, Leda Maria. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses**. *In*: LIMA, J. C. F; NEVES, L. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 67 -107.

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

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

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

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**. SC, v. 23, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; et al. **Indicadores de qualidade**: o fetiche da gestão por resultados. Anais ANPED SUL 2008. Univali, SC: 2008.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens do corpo “educado”**: um olhar sobre a ginástica no século XIX. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). Pesquisa histórica na educação física. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997a. v. 2

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física escolar. In: CBCE. **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997b. p. 75-86

\_\_\_\_\_. **Imagens da educação no corpo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino da educação física em face da nova LDB. In: CBCE. **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 121-141

SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SUDEB). **A Educação Física e a Ginástica nas unidades escolares públicas estaduais**. Salvador: BA, 2005. Coordenação de Educação Física e Esporte Escolar – Neuber Leite Costa.

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

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CBCE. **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 25-61

\_\_\_\_\_. **A formação profissional e as Diretrizes Curriculares do Programa Nacional de Graduação**: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. Salvador, BA: FAGED/UFBA (mimeo), 1998.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Ensino e Pesquisa**: O Conhecimento da Ginástica, a Formação dos Professores, a política pública, a Prática Pedagógica e as proposições superadoras na Escola Pública. Salvador: BA, 2001. Grupo LEPEL/FAGED/UFBA [mimeo.] 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares e duração de cursos. **Rascunho Digital FAGED/UFBA**. Salvador, 2003. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/)> (Celi ZulkeTaffarel). Acesso em: 29 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. A expansão do ensino superior, a formação de professores e a qualidade da educação básica: as lições derivadas da prática. **Rascunho Digital FAGED/UFBA**. Salvador, 2009. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/)> (Celi ZulkeTaffarel). Acesso em: 29 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Bases teórico-metodológicas para o ensino e a pesquisa na Educação Física & Esporte e Lazer**. Salvador, BA: FAGED/UFBA (mimeo), 2002.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; et al. Uma proposição de Diretriz Curricular para a formação de professores de educação física. In: TAFFAREL, Celi Zulke; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (orgs). **Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. p. 41-50

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. **Rascunho Digital FAGED/UFBA**. Salvador, 2006. Disponível em: <[www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/)> (Celi Zulke Taffarel). Acesso em: 24 out. 2008.



TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; 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, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p. 89-109.

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

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

TITTON, MAURO. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: Realidade e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

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

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

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

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

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

**Resolução nº 03/88-CFE**

**Resolução nº 07/2004-CNE**

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

**RESOLVE:**

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

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

- a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc),
- b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas;
- c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;
- d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional.

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

- a) Formação Geral (humanística e técnica)
- b) Aprofundamento de Conhecimentos

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

- a) De cunho humanístico.

**CONHECIMENTO FILOSÓFICO**

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

**CONHECIMENTO DO SER HUMANO**

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

**CONHECIMENTO DA SOCIEDADE**

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

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

#### CONHECIMENTO TÉCNICO

- entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não –Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FERNANDO AFFONSO GAY DA FONSECA

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

(Of. nº 575 / 87)

Publicado no DOU de 10.09.1987

## ANEXO B

### CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

#### RESOLUÇÃO Nº 03, DE 29 DE NOVEMBRO DE 1988

##### Altera a redação do artigo 6º da Resolução 03/87.

**O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o Parecer 743/88, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação,

**RESOLVE:**

Art. 1º - O artigo 6º da Resolução 3, de 16 de junho de 1987, passa a vigorar com a seguinte redação:

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

Parágrafo único – As adaptações regimentais a que se refere o caput deste artigo serão apreciadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 2º - A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO AFFONSO GAY DA FONSECA

(Of. nº 705/88)

Publicado no DOU de 01.12.1988

## ANEXO C

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

#### RESOLUÇÃO Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004. (\*)<sup>73</sup> (\*\*) <sup>74</sup>

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 18 de março de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

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

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

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

---

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

<sup>74</sup> (\*\*) Alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007.

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

Art. 5º A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.



- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

§ 2º As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos.

§ 3º A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biológica do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental
- c) Didático-pedagógico

§ 3º A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Art. 8º Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Art. 9º O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da *prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares*.

§ 1º A *prática como componente curricular* deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º O *estágio profissional curricular* representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

I. - o caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do *estágio profissional curricular* supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

§ 3º As *atividades complementares* deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

§ 4º A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no caput deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 11. Para a integralização da formação do graduado em Educação Física poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de do curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Art. 12. Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada à modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13. A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

§ 1º A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

§ 2º As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 14. A duração do curso de graduação em Educação Física será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente da Câmara de Educação Superior em exercício

## ANEXO D

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

#### MINUTA DE RESOLUÇÃO

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES \_\_\_\_/\_\_\_\_, de \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004.

#### RESOLVE:

Art. 1º – A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de profissionais de Educação Física, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º – A Educação Física é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos das ciências humanas, sociais, da saúde, exatas e da terra, da arte e da filosofia. Portanto, sua matriz científica é a história, do homem e da natureza.

Art. 4º – O Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da ação acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófico tendo o trabalho como princípio educativo.

Parágrafo Único – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela agir por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal .

Art. 5º – A estrutura curricular do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação

Física - deverá pautar-se em uma política global de formação humana omnilateral que observe os seguintes princípios:

- 1) trabalho pedagógico como base da identidade do profissional de Educação Física
- 2) compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de classes e do modo do capital organizar a vida
- 3) sólida e consistente formação teórica
- 4) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) indissociabilidade teoria-prática;
- 6) tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento científico;
- 7) articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento temático, a partir de complexos temáticos que assegurem a compreensão radical, de totalidade e de conjunto da realidade, na perspectiva da superação.
- 8) Avaliação em todos os âmbitos e dimensões (estudante, professor, planos e projetos, instituição) permanentemente.
- 9) formação continuada
- 10) respeito à autonomia institucional;
- 11) gestão democrática
- 12) condições objetivas adequadas de trabalho

Art. 6º – A identidade profissional baseada no trabalho pedagógico e a formação humana no sentido amplo, omnilateral, de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional, deverão constituir a concepção nuclear do currículo de formação do licenciado em Educação Física.

Art. 7º – O currículo para o Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será constituído por Conhecimentos de Formação Ampliada, Conhecimentos Identificadores da área da Educação Física e Conhecimentos Identificadores do Aprofundamento dos Estudos. 50% destes conhecimentos serão organizados em disciplinas e atividades de caráter obrigatório e 50% de caráter opcional.

Parágrafo 1º – Os Conhecimentos de Formação Ampliada abrangem as seguintes dimensões:

- a) Relação ser humano – natureza
- b) Relação ser humano - sociedade

c) Relação ser humano – trabalho

d) Relação ser humano - educação

Parágrafo 2º – Os Conhecimentos Identificadores da Educação Física abrangem as seguintes dimensões:

a) Cultura corporal e natureza humana

b) Cultura corporal e territorialidade

c) Cultura corporal e trabalho

d) Cultura corporal e política cultural

Parágrafo 3º – Os Conhecimentos do Campo de Aprofundamento da Educação Física são compreendidos como o conjunto de fundamentos específicos que tratam de singularidades e particularidades na elaboração, implantação, implementação e avaliação das ações acadêmico-profissionais em complexos temáticos .

I – Cada Instituição de Ensino Superior deverá propor seus complexos temáticos, definindo a articulação de conhecimentos e experiências que os caracterizarão devendo para tanto desenvolverem-se condições para as ações investigativa e de pesquisa.

Art. 8º – O tempo de integralização do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será definido pelas Instituições de Ensino Superior, respeitando o mínimo de duração e de carga horária de 4 anos e de 2.800 horas, respectivamente. Parágrafo Único – Da carga horária total, 30% (trinta por cento) será destinada ao Conhecimento de Formação Ampliada, 40% aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física, e 30% aos Conhecimentos Identificadores de Aprofundamento da Educação Física, admitindo-se uma variação de até 5% para mais ou para menos. Do total 50% são créditos em disciplinas ou atividades de caráter obrigatórios e 50% créditos opcionais.

Art. 9º – A prática do ensino será desenvolvida desde o início do curso e deverá respeitar um mínimo de 400 horas e o Estágio Curricular ser obrigatório, a partir do cumprimento de 50% da carga horária total para integralizar o currículo, respeitando o mínimo de 400 horas, sendo, necessariamente, supervisionado pela instituição formadora e articulado a projetos de ensino-pesquisa-extensão.

Parágrafo 1º – Da carga horária total do Estágio Curricular, 60% deverá ser cumprida em diferentes campos de trabalho da Educação Física ao longo do curso – saúde, educação, lazer, alto rendimento , e 40% no campo de trabalho vinculado ao complexo temático de aprofundamento.

Parágrafo 2º – A carga horária do Estágio Curricular a ser cumprida ao longo do curso deverá

ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física.

Parágrafo 3º – A carga horária do Estágio Curricular a ser cumprida no campo de trabalho vinculado ao complexo temático de aprofundamento deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos do Campo de Aprofundamento.

Art. 10 – Para os Cursos de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - será exigida a iniciação científica orientada por professores pesquisadores articulados a grupos e linhas de pesquisa que culmine com a elaboração de um trabalho científico de conclusão, que caracterize uma monografia de base, articulados aos programas de iniciação científica, na forma definida pela própria Instituição de Ensino Superior.

Art. 11 – As atividades complementares deverão perfazer 200 horas e serem incrementadas ao longo do curso, devendo ser entendidas como conhecimentos adquiridos de forma autônoma pelo graduando por meio de estudos e de práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de estágios extracurriculares, programas de extensão, congressos, seminários e cursos, atividades estas a serem avaliadas e reconhecidas pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 12 – Na organização do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13 – O Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física deverá obedecer a legislação específica emanada do Conselho Nacional de Educação para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 14 – A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física - deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo 1º – A avaliação dos graduandos deverá basear-se nos princípios norteadores que assegurem uma consistente base teórica e as dimensões da formação omnilateral de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional e estabelecer nexos com a avaliação docente, dos planos e programas e avaliação institucional.

Parágrafo 2º – As metodologias e critérios empregados para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 15 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, de ----- de 2004.

Presidente da CNE/CES