

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luiz Alexandre Oxley da Rocha

**POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA NO TEMPO PRESENTE: DISPUTA PELA
HEGEMONIA NA IMPLANTAÇÃO E REFORMA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM VITÓRIA/ES.**

**SALVADOR
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luiz Alexandre Oxley da Rocha

**POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA NO TEMPO PRESENTE: DISPUTA PELA
HEGEMONIA NA IMPLANTAÇÃO E REFORMA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA EM VITÓRIA/ES.**

Tese apresentada à Comissão Examinadora na atividade “Defesa de Tese”, como requisito parcial para a conclusão do curso de Doutorado em Educação do PPGE da FAGED/UFBA. Composição da banca: Dra. Maria Cecília de Paula Silva (Orientadora), Dr. Admilson Santos, Dr. Antônio Carlos Moraes, Dr. Augusto Cesar Rios Leiro, Dr. Hélio José Carneiro de Campos e Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

**SALVADOR
2010**

Rocha, Luiz Alexandre Oxley da
R672p Política curricular brasileira no tempo presente: disputa pela hegemonia na
implantação e reforma dos cursos de Educação Física em Vitória/ES / Luiz
Alexandre Oxley da .Vitória, 2010.
236 f.

Orientador: Maria Cecília de Paula Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de
Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Ciências Sociais. 2. Educação. 3. Currículo. I. Silva, Maria Cecília de
Paula. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 375

LUIZ ALEXANDRE OXLEY DA ROCHA

POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA NO TEMPO PRESENTE: DISPUTA PELA HEGEMONIA NA IMPLANTAÇÃO E REFORMA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM VITÓRIA/ES.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Salvador, BA em 04 de novembro de 2010.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dra. Maria Cecília de Paula Silva - UFBA
(Orientadora)

Dr. Admilson Santos – UEFS

Dr. Antônio Carlos Moraes - UFES

Dr. Augusto Cesar Rios Leiro - UFBA

Dr. Hélio José Bastos Carneiro de Campos
– UFBA

Dr. Miguel Angel Garcia Bordas - UFBA

AGRADECIMENTOS

Quero homenagear àqueles e aquelas que estão próximos, alguns muito outros nem tanto, mas todos/as, com certeza contribuíram sobremaneira para a realização desta etapa:

Minha mãe “D.” Evanoska, “Seu” Adão meu pai, pela vida e pelos valores construídos ao longo da infância e juventude;

Izabel, companheira amada e dedicada que em muitos momentos abdicou de seus desejos para me acompanhar;

Tomás, Guilherme e Gabriela filhos queridos motivo primeiro de nosso esforço;

Os amigos e amigas Cecília, Antônio, Virgínia, AD, Sandra, Micheli, Regina, Frade, Graça, Nelson, Zel, Cesar, Peu, pelo apoio, leituras, discussões e histórias que construímos juntos;

Aos colegas de trabalho e alunos do SINDIUPES, da PMV, da ESFA e da Faculdade Social por tudo que aprendi no convívio, nas aulas e fora delas.;

Aos professores e colegas do PPGE/FACED/UFBA pelo convívio e aprendizagem;

Aos professores que compuseram a banca pelas contribuições e o debate profícuo;

E um agradecimento especial a Professora Dra. Maria Ornélia Marques e a linha Currículo e (In)formação, pelo carinho com que me receberam no programa.

EPÍGRAFE

"(...)

Acalma a bola, rola a bola, trata a bola
Limpa a bola que é preciso faturar
E esse jogo tá um osso
É um angu que tem caroço
É preciso desembolar
E se por baixo não tá dando
É melhor tentar por cima
Oi com a cabeça dá
Você me diz que esse goleiro
é titular da seleção
Só vou saber mas é quando eu chutar
Matilda, Matilda
No campo do adversário
É bom jogar com muita calma
Procurando pela brecha"

(Geraldinos e Arquibaldos - Gonzaguinha)

RESUMO

O objeto deste trabalho, para além de resgatar a história do tempo presente dos documentos que hoje normalizam a formação em Educação Física no Brasil, é a organização curricular dos cursos superiores após a publicação das Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002 e 07/2004, tendo como questão central os efeitos políticos destes textos, particularmente para a formação de professores e bacharéis, na implantação ou reforma de seus currículos. Para tanto, traçamos como objetivo analisar os projetos pedagógicos de cursos de Educação Física buscando identificar os traços hegemônicos que configuram a política de formação na área, a partir da análise: do objeto que trata a Educação Física; do perfil do egresso; da matriz curricular; e, das ementas dos componentes curriculares. Ao considerar a extensão do campo empírico, decidimos por analisar, no município de Vitória-ES, os Projetos Pedagógicos de três instituições que possuem quatro cursos. Nossa análise partiu da compreensão de que tais documentos não estão desligados dos movimentos da própria sociedade civil e política e dos interesses de produção da hegemonia, e, por consequência, da centralidade da formação humana. Para tanto, utilizamos as categorias totalidade, historicidade e contradição para a aproximação com o objeto de estudo. Os conceitos fundamentais utilizados para a compreensão do fenômeno investigado foram: hegemonia e bloco histórico referenciados na obra gramsciana e a política curricular como texto, nos escritos de João Manoel Paraskeva. Ao compreender que a definição da política curricular é parte da estratégia de produção da hegemonia do bloco dominante, concluímos que as Diretrizes Curriculares se constituem em textos normativos, instrumentalizadores, referências para a produção das propostas curriculares, sendo a expressão das intenções hegemônicas na sociedade. Entre 1931 a 2004, tanto os Currículos Mínimos como as Diretrizes Curriculares configuraram-se em roteiros de adaptação que garantiram a hegemonia no processo formativo do campo acadêmico profissional, por meio de um núcleo de conhecimentos e que este não tem se modificado significativamente, a não ser por ênfases em determinadas áreas do conhecimento ou por atualizações e da presença de parcela da área, por interesse na hegemonia do campo, na constituição do bloco dominante.

ABSTRACT

The object of this work, in addition to rescue the history of the present document we now normalize the training in Physical Education in Brazil, is the curriculum of higher education after the publication of Resolution CNE / CP 01 and 02 and 07, 2002 / 2004, with the central question the political effects of these texts, particularly the training of teachers and graduates, in the implementation or reform of their curricula. To this end, we trace to analyze the pedagogical projects of Physical Education courses in order to identify the traits that make up the hegemonic policy of training in the area, from the analysis: the object that handles the Physical Education Profile of graduates; of the curricular and, the menus of the curriculum components. When considering the extent of the empirical field, we decided to examine, in Vitória-ES, the Pedagogic Projects of three institutions which have four courses. Our analysis was based on the understanding that these documents are not turned off the movement's own political and civil society and the interests of production of hegemony, and therefore the centrality of human development. We used all the categories, historicity and contradiction to the approach with the object of study. The fundamental concepts used to understand the phenomenon were investigated: hegemony and historical bloc gramscian referenced in the work and curriculum policy as text, in the writings of John Manuel Paraskeva. By understanding that the definition of the curriculum policy is part of the production strategy of the hegemony of dominant bloc, we conclude that the curricular is up in legal texts, instrumentally, references to the production of curriculum proposals, and the expression of hegemonic intentions in society. Between 1931 and 2004, both the Minimum Curriculum as the curricular shape with roadmaps adaptation that ensured the hegemony in the training of professional academic field, through a core of knowledge and that this has not changed significantly, not except for emphasis on certain areas of knowledge or for updates and the presence of a portion of the area, interest in the hegemony of the field forming the dominant bloc.

RESUMEN

El objeto de este trabajo, además de rescatar la historia del presente documento que ahora normaliza la formación en Educación Física en Brasil, es el currículo de la educación superior después de la publicación de la Resolución CNE / CP 01 y 02 y 07 de 2002 / 2004, con la pregunta central de los efectos políticos de estos textos, en particular la formación de profesores y graduados, en la ejecución o reforma de sus planes de estudio. Para ello, se traza para analizar los proyectos pedagógicos de Física cursos de Educación a fin de identificar los rasgos que conforman la política hegemónica de la formación en el área, a partir del análisis: el objeto que se encarga de la Educación Física Perfil de los graduados; del plan de estudios y, los menús de los componentes del plan de estudios. Al considerar la medida del campo empírico, decidió examinar, en Vitória-ES, los Proyectos Pedagógicos de las tres instituciones que tienen cuatro cursos. Nuestro análisis se basó en el entendimiento de que estos documentos no se desactivan el movimiento de la propia sociedad política y civil y los intereses de la producción de hegemonía, y por lo tanto el carácter central del desarrollo humano. Utilizamos todas las categorías, la historicidad y la contradicción con el enfoque con el objeto de estudio. Los conceptos fundamentales para entender el fenómeno se investigaron: gramsciano de hegemonía y bloque histórico se hace referencia en el trabajo y la política curricular como texto, en los escritos de Juan Manuel Paraskeva. Al entender que la definición de la política curricular es parte de la estrategia de producción de la hegemonía del bloque dominante, llegamos a la conclusión de que el plan de estudios está en los textos legales, instrumentalmente, las referencias a la producción de propuestas curriculares, y la expresión de las intenciones hegemónicas en la sociedad. Entre 1931 y 2004, tanto el plan de estudios mínimo como la forma de adaptación curricular con planes de trabajo que garantiza la hegemonía en la formación del campo académico profesional, a través de un núcleo de conocimientos y que esto no ha cambiado significativamente, no a excepción de énfasis en ciertas áreas de conocimiento o de las actualizaciones y la presencia de una porción de la zona, el interés por la hegemonía del campo que forman el bloque dominante.

LISTA DE SIGLAS

ADIESEF-RS – Associação dos Dirigentes das Escolas de Educação Física – Rio Grande do Sul

ANFOPE – Associação pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

BM – Banco Mundial

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CBCE/DN – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – Direção Nacional

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CES - Conselho Nacional de Educação – Comissão de Ensino Superior

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONDIESEF-BR – Conselho dos Dirigentes das Escolas de Educação Física - Brasil

CONFEF – Conselho Federal de Educação Física

CREF – Conselho Regional de Educação Física

CSA – Conselho Superior de Administração

E-MEC - Sistema Eletrônico de Acompanhamento dos Processos que Regulam a Educação Superior no Brasil

ENADE – Exame Nacional de Avaliação Discente

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENEM – Exame Nacional de Avaliação do Ensino Médio

ESEF/UFRGS – Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

EUA – Estados Unidos da América

ExNEEF – Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física

FMI – Fundo Monetário Internacional

FORUMDIR - Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

GTT – Grupo Temático de Trabalho

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

ISE – Instituto Superior de Educação

IUFMS – Instituts Universitaires de Formation de Maitres (França)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPEL/FACED/UFBA – Linha de Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer – Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia

MEC – Ministério da Educação

NSE – Nova Sociologia da Educação

PPGE/CE/UFES – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo

SENTEC/MEC – Secretaria Nacional de Ensino Tecnológico – Ministério da Educação

SESU/MEC – Secretaria de Ensino Superior – Ministério da Educação

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade Estadual de São Paulo

LISTA DE QUADROS

1- PILARES DA EDUCAÇÃO E COMPETÊNCIAS	62
2- CARGA HORÁRIA DOS CURSOS: RESOLUÇÕES CEF 69/69 E 03/87	91
3- DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA POR ÁREA DO CONHECIMENTO CONFORME RESOLUÇÃO CFE 03/87	94
4- DISCIPLINAS FILOSÓFICAS DE 1931 A 1987	97
5- CONHECIMENTO DO SER HUMANO DE 1931 A 1987	98
6- CONHECIMENTO DA SOCIEDADE DE 1931 A 1987	99
7- CONHECIMENTO TÉCNICO DE 1931 A 1987	100
8- CARGA HORÁRIA NA RESOLUÇÃO CNE/CP 07/2004	144
9- SÍNTESE: OBJETO QUE TRATA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROJETOS DAS INSTITUIÇÕES ANALISADAS	162
10- SÍNTESE: RELAÇÃO ENTRE OBJETOS, PERFIL DO EGRESSO E COMPETÊNCIAS NOS PROJETOS DAS INSTITUIÇÕES ANALISADAS	172
11-MATRIZ CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO 1L	178
12-MATRIZ CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO 3	183
13-MATRIZ CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO 1B	188
14-MATRIZ CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO 2	191
15-SÍNTESE: MATRIZ/EMENTAS/ EM RELAÇÃO ÀS CATEGORIAS	195
16-CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS ESTUDADOS	196
17-CONHECIMENTOS NOS CURRÍCULOS MÍNIMOS E DIRETRIZES CURRICULARES ENTRE 1931 E 1987	198
18-PERFIL DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR	199

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 O ESTUDO	17
3 PERCURSO METODOLÓGICO	29
3.1 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	31
3.2 FONTES DE INFORMAÇÃO	34
3.3 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO	35
3.4 INSTRUMENTAL DE ANÁLISE	36
4 REFERENCIAL TEÓRICO: HEGEMONIA E FORMAÇÃO DOCENTE	37
4.1 CURRÍCULO E POLÍTICA CURRICULAR COMO TEXTO	43
5 O DEBATE DA PRODUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA	52
5.1 DIRETRIZES CURRICULARES NO SEU CONTEXTO	52
5.2 A ESPECIFICIDADE DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	82
6 ANÁLISE DOS PROJETOS DE CURSO DAS INSTITUIÇÕES DE VITÓRIA	145
6.1 OBJETO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	147
6.1.1 A PRIMEIRA SÍNTESE	161
6.2 O PERFIL DOS EGRESSOS	163
6.2.1 UMA SEGUNDA SÍNTESE	171
6.3 A MATRIZ CURRICULAR E AS EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES	173
6.3.1 A TERCEIRA SÍNTESE	195
7 CONCLUSÃO (A TESE)	200
8 REFERÊNCIAS	206
9 ANEXOS	215

1. APRESENTAÇÃO

Minhas implicações e compreensões sobre a temática da política curricular estão associadas às minhas histórias de vida e profissional. Ao longo de vinte e quatro anos dedicados ao trabalho e ao estudo da Educação Física fui construindo e atribuindo sentidos à minha vida profissional numa rede complexa de categorias e experiências, históricas, culturais e políticas.

Minha história de formação se desenvolveu na rede pública de ensino no Estado do Rio Grande do Sul desde 1970. A partir do ingresso na ESEF/UFRGS, em 1983, vivi o processo de formação curricular e constituí um percurso formativo com participação efetiva no Diretório Acadêmico, Executiva Estadual e Nacional de estudantes de Educação Física, organização e participação dos primeiros encontros de estudantes na região e nacionais, além da participação em grupos de estudos que resultaram em diversos trabalhos relacionados à formação do professor, apresentados em eventos regionais e nacionais. Questionávamos, apesar das poucas referências que havia, a maior parte no campo da Educação, o ensino eminentemente prático que dominava as aulas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS. As disciplinas, em sua maioria, disponibilizavam material, espaço e tempo para treinar as habilidades motoras que seriam avaliadas em provas práticas de desempenho. A principal questão levantada então pelos acadêmicos, naquele momento, era “Quando aprenderemos a ensinar?”.

Com a formatura em 1985 fui aprovado em concurso na Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Em 1986 comecei a trabalhar com a Educação Física nas Escolas Públicas, e iniciei a participação nas atividades do movimento estadual dos professores vindo a integrar a Diretoria da União dos Professores do Espírito Santo (UPES), hoje, SINDIUPES, em 1991. Muitos encontros, congressos, seminários, do próprio sindicato e instâncias nacionais tiveram nossa participação e preocupação com a formação docente. Era um momento importante da luta pela redemocratização do País, vivemos um debate intenso sobre a formação do professor e a escola que queríamos construir, resultando, inclusive, na dissertação de mestrado, fruto desta participação e do momento de debate em torno da defesa da escola pública na LDB (Lei 9394/96): “A escola desejada pelos professores do Espírito Santo: análise e relações com a concepção de escola defendida pela

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE”, defendida em 1995 (PPGE/CE/UFES).

O ingresso no Ensino Superior intensificou nossa preocupação com a formação do professor. Em 2001 fui convidado a coordenar um Curso de Educação Física de uma instituição particular no interior do Estado e em 2004 mudei-me para Salvador, onde, também, coordenei um Curso de Licenciatura em Educação Física em Instituição particular. Exerci a função de Coordenador de Curso durante quase seis anos e neste período participei do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE e Conselho Superior de Administração – CSA (este último somente no ES), nestas Instituições. Este envolvimento fez com que me envolvesse ativamente nos processos de reformulação curricular das Licenciaturas de maneira geral, mas, principalmente dos Cursos de Educação Física destas Instituições.

Durante este período reorganizamos, com outros dois professores, ambos da UFES, a Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – SE-CBCE, principal entidade científica da Educação Física, na qual ainda participo como integrante do Grupo de Temático de Trabalho – GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho. O período também foi de definição das novas Diretrizes para formação de professores para a Educação Básica e, neste sentido, optamos, na Secretaria, por concentrar os eventos da área acadêmico/profissional, discutindo a formação em Educação Física ampliando o debate em torno do tema no Espírito Santo. Este período tornou-se importante, pois estive presente em alguns momentos decisivos de uma disputa que ainda mobiliza o campo acadêmico-profissional: a formação do licenciado e do bacharel em Educação Física. É neste sentido que nos dispomos a contar nossa versão da história do tempo presente, analisando os bastidores da construção das Resoluções citadas.

Tenho participado de muitos eventos, discussões e, de alguns processos de reformulação de projetos pedagógicos de instituições que ofertam curso de Educação Física, e algumas questões tem sido objeto de atenção e consideração para a reflexão em torno da formação neste campo acadêmico-profissional.

A primeira diz respeito às novas normas para a formação de professores para a Educação Básica. Em que pese à necessidade da profissionalização da atividade docente que justifica em parte as medidas, o modelo de formação proposto pela Secretaria de Ensino Superior – SESU do Ministério da Educação, e ratificado pelo

Conselho Nacional de Educação, produziu, por força das suas opções políticas, a fragmentação, dicotomia e “aligeiramento” dos cursos superiores, além de ter feito, também, a opção pela formação por competências. Esta normalização recebeu, e ainda tem recebido críticas de organizações dos trabalhadores em educação, como CNTE e ANDES, e associações que concentram, também, os professores formadores (FURUNDIR, ANFOPE, CEDES, entre outras), por seu caráter mercadológico. Estas entidades representativas dos professores tem reivindicado a formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação.

As modificações propostas pelo Estado brasileiro incidiram sobre todas as licenciaturas. No campo da Educação Física produziu mudanças substanciais no processo formativo do professor, pois na história da formação, a Licenciatura desempenhava o papel da formação generalista, ofertando, na maioria dos Cursos a possibilidade de especializar-se em “Técnico Esportivo” com a realização de uma complementação de estudos, não existindo, a não ser a partir da nova legislação a formação do Graduado em Educação Física.

A aprovação pelo Conselho Federal de Educação da Resolução CFE 03/87, tornou possível a formação do Licenciado e/ou Bacharel. Percebemos que a possibilidade da formação técnica nos bacharelados pouco atraiu as instituições formadoras que optaram, em sua grande maioria, por continuar formando o Licenciado e oferecer, também, a complementação de estudos para a formação deste profissional. Com isso, mais uma vez, o Bacharelado tornou-se uma especialização, enquanto a formação generalista era ministrada nas Licenciaturas, contrariando a lógica do Ensino Superior brasileiro.

A dupla formação proposta pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 07/2004), principalmente com a integralidade e terminalidade proposta para os cursos de Licenciatura, determinaram uma nova configuração do processo formativo que ainda sofre resistência na área.

Nosso trabalho busca apurar os efeitos políticos das Diretrizes Curriculares na implantação ou reforma dos currículos dos Cursos de Educação Física no que se refere à formação profissional. Duas questões são fundamentais para a compreensão deste objeto. A primeira é a compreensão gramsciniana de que o fim último de todas as relações sociais é a construção de hegemonia, isto é, o controle

intelectual e moral da sociedade e, particularmente, quando as políticas públicas incidem sobre a formação dos professores. A segunda diz respeito à produção das políticas curriculares. Apesar de “reconhecer a importância e a força simbólica das regras prescritas” Andrade Filho e Figueiredo (2004, p. 150-1) o fazem sem “ufanismo”, em verdade, o fazem “com uma ponta de ceticismo”. E indagam: “Por que pensamos assim? Por considerar que a instituição e a implementação de normas está longe de representar ato de fé...”(ANDRADE FILHO E FIGUEIREDO, (2004, p. 150-1).

Pensamos que as leituras particulares destes documentos normativos, e destacamos as visões de mundo, de formação humana, os interesses econômicos e políticos, etc., produzem diferentes interpretações e materializações e, possivelmente diferentes formações de professores.

2 O ESTUDO

O avanço tecnológico, a globalização do capital e do trabalho vem modificando significativamente as relações sociais dentro dos países de modo de produção capitalista. As principais expressões desta nova realidade são as modificações profundas ocorridas no mundo do trabalho e da produção. Nesse cenário social a educação apresenta novo significado.

Mantendo o processo de intervenção econômica e política do projeto neoliberal no Brasil e coerente com as iniciativas internacionais de interferência na formação cultural do povo brasileiro inicia-se, em meados da década de 1990, uma profunda modificação no papel social da educação e da escola. Esta modificação, para além do duplo sentido da formação, isto é, da preparação para o convívio social e para o trabalho, se apresenta como possibilidade de atendimento aos interesses do mercado nos moldes do capitalismo.

As modificações na legislação educacional brasileira são significativas e contundentes tendo como marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Podemos afirmar que houve uma verdadeira avalanche de novas legislações e projetos que se seguiram a promulgação da LDB incidindo decisivamente no processo formativo da maioria da população brasileira e conseqüentemente na formação de professores.

Chamamos a atenção para o fato de que as reformas educacionais ocorridas no Brasil, a partir de meados da década de 1990, estão inseridas no processo de reestruturação do Estado, no campo das reformas neoliberais, que buscam a hegemonia econômica, política e social, incidindo sobre a formação cultural da população, utilizando como estratégia de convencimento o “pensamento único”, isto é, a crença de que o receituário econômico e político que estabelece liberdade total para o mercado é a única alternativa de saída para a crise estrutural do capitalismo internacional, com reflexos no país. A instalação deste projeto passa necessária, mas não exclusivamente, pela tentativa de controle da ação pedagógica dos professores e, por meio, também, da sua formação inicial. Justificam-se tais ações, na visão neoliberal, na medida em que a educação vive uma profunda crise de eficiência e produtividade, impedindo o crescimento e desenvolvimento econômico do país por não atender as necessidades do mercado.

A interferência do projeto neoliberal sobre a formação cultural do povo brasileiro, no sentido do atendimento aos interesses do capital e sua incidência sobre a formulação das normas para o ensino e a formação, leva-nos a refletir sobre a proposta de formação de professores para a educação básica em vigor, objeto de grandes debates em diversas instituições e movimentos da sociedade civil, a partir dos documentos reguladores apresentados pelo Ministério da Educação tendo como principal interlocutor e formulador das políticas curriculares o Conselho Nacional de Educação (CNE). Ao implantar um novo modelo de formação, instituiu-se a formação de professores como um elemento facilitador da introdução das reformas na medida em que modificam/transformam, por força de suas práticas pedagógicas, o cotidiano das relações escolares e conseqüentemente a relação com o conhecimento nas comunidades onde se inserem. De forma intencional, por outro lado, responsabilizam, também, os professores pelo insucesso dos programas educacionais disseminados.

As críticas à nova normalização, relativa à formação docente, ocorrem ainda nos primeiros momentos da sua implantação. A primeira questão que levantamos diz respeito à criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), onde, segundo as diretrizes curriculares, deverão concentrar-se os cursos de licenciatura. Esta concentração em um Instituto próprio busca separar as licenciaturas dos bacharelados ocasionando a cisão entre a formação pedagógica e a produção do conhecimento, tanto no que diz respeito ao conhecimento específico de cada área, como àquele relacionado às ciências da educação. Em outras palavras, estimula a fragmentação na medida em que propõe a formação em separado do professor e do especialista/bacharel e, estimula, também, uma dicotomia quando, mesmo compreendendo a natureza da sua ação pedagógica na formação de licenciados, estipula conhecimentos específicos para uma e outra formação.

Outra questão importante diz respeito ao “aligeiramento” da formação docente. A proposta de integralização dos cursos de formação para professores da educação básica em um mínimo de três anos acaba por provocar a redução do conhecimento pela diminuição da carga horária dos cursos e, na medida em que o tempo de assimilação, leituras, participação em projetos/programas de iniciação científica, eventos, extensão, etc., é muito curto, há a diminuição, inclusive, do tempo de construção/formação consistente da ação pedagógica do futuro professor.

Compromete-se, assim, apostando em uma formação eminentemente técnica, o tempo necessário à sólida formação do professor, responsável pela educação de crianças, jovens e adultos do país.

Também ocorre a crítica à formação por competências, o que indica uma limitação da ação pedagógica do docente à dimensão técnico-instrumental, desvinculando a formação da compreensão da realidade, o que reforça o caráter reprodutivo da escola.

A noção de competência desenvolvida na legislação da educação brasileira tem buscado estabelecer uma nova relação entre o capital e o trabalho, nos marcos do capitalismo globalizado e do processo de reestruturação produtiva. A legislação brasileira incorporou uma concepção de competência principalmente associada ao Relatório Dellors (UNESCO, 1997) que sub-dimensiona o trabalho, associando-o a competências técnicas, indicando um rol de aptidões e habilidades genéricas que se modificam conforme os interesses do mercado.

Em que pese à presença, no projeto proposto, da articulação entre a formação e a profissionalização da ação docente, discutida e defendida pelas entidades representativas dos movimentos ligados aos docentes e formadores, percebemos o comprometimento da qualidade da formação dos professores, na medida em que o tempo de formação diminui, há um isolamento da formação docente e se ensina para competências.

Apontamos, tal como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED e Centro de Estudos Educação & Sociedade – CEDES (2004), a necessidade de uma formação mais consistente, que supere a formação para os novos paradigmas do trabalho, em tempos de capitalismo globalizado, superando a fragmentação, formando o especialista no professor, e a dicotomia formando o especialista e o professor como educador de caráter sócio-histórico.

A idéia de formar o educador de caráter sócio-histórico tem esbarrado, fundamentalmente, nas propostas desenvolvidas pelo Estado, no sentido de sua adequação às necessidades do capital. Há resistência, também, entre os próprios professores, pois percebemos o surgimento de conflitos políticos e conceituais em relação à visão de mundo e à formação humana.

Podemos perceber tais conflitos, por exemplo, no debate patrocinado pelas entidades que compõem a área de conhecimento da Pedagogia, antes da aprovação da Resolução CNE/CP 05/2005, aprovada com críticas de parcela dos agentes formadores.

Os cursos de pedagogia no país, até meados da década de 1980, formaram Licenciados com habilitação para a docência, nos cursos de Magistério em nível médio, combinando a formação de especialistas em administração, ou supervisão, ou orientação ou inspeção escolar. A partir deste período um novo modelo foi proposto: a formação em nível superior de Licenciados para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação do especialista seria posterior à graduação, através de cursos de especialização *lato sensu*. Os cursos novos e o antigo modelo conviveram durante duas décadas, formando licenciados especialistas e/ou docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Houve, no entanto, encontros e desencontros entre as interpretações das experiências desenvolvidas pelas diversas instituições que representam o pensamento desta área do conhecimento. Por um lado ANFOPE, ANPED, CEDES e FORUMDIR concordam que as experiências da formação docente nos cursos de Pedagogia foram apropriadas pelo Ministério da Educação que, ao sancionar as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, indicando que a formação para professores da Educação Infantil e primeiras séries da Educação Básica se daria em Curso Normal Superior, acabou por criar uma situação que poderia levar ao desaparecimento dos Cursos de Pedagogia. Por outro, ANFOPE, ANPED e CEDES reivindicam que a posição histórica construída no debate da formação acadêmica indica que a formação em pedagogia deve ter como eixo a docência: “O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento [...]” (ANFOPE, 2004)

O FORUMDIR, de forma diferente, busca, na sua proposta, encaminhada também ao Conselho Nacional de Educação, resgatar a gestão dos processos educativos que, junto à formação docente, formariam as “dimensões integradas e indissociáveis à formação profissional do Pedagogo”. Indica, inclusive, que a organização dos cursos de Pedagogia contemplariam as seguintes áreas: “Docência

em Educação Infantil e Gestão Educacional e Docência nos Anos Iniciais da Educação Básica e Gestão Educacional.” (Grifos do autor)

Os documentos, tornados públicos pelas entidades, dizem buscar a possibilidade de um “consenso possível” (FORUMDIR) ou que as questões de fundo deste debate não “se equacionarão nos limites do desenvolvimento curricular de cursos de graduação que formam professores [...]” (ANPED, CEDES e ANFOPE).

O que se percebe, no entanto, é que existe uma divergência construída historicamente dentro da própria área, que não está dita diretamente nos documentos produzidos por tais Instituições. Esta afirmação fica mais clara no documento remetido ao CNE por ANFOPE, ANPED e CEDES, que explicita ser esta uma questão histórica que há mais de 20 anos são debatidas pelo movimento e há muito mais tempo pela área, e dizem respeito à identidade deste curso. E afirma, ainda, que o debate certamente permanecerá entre os professores por muito mais tempo.

A indefinição de uma proposta no campo acadêmico acabou deixando a decisão para o próprio CNE que manteve, apesar dos protestos da área, a formulação contida no Artigo 62 da LDB, ou seja, a formação em cursos de Magistério Superior do licenciado para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e a manutenção de cursos separados, a Pedagogia, para a gestão dos processos educativos. Essa solução foi amplamente contestada e acabou por ser redefinida através da Resolução CNE/CP 05/2005, em seguida substituída pela Resolução CNE/CP 01/2006, que estabelece a formação centrada na docência e na gestão dos processos educativos.

No entanto, as professoras Acácia Z. Kuenzer e Marli de F. Rodrigues (2006), em artigo publicado nos anais do ENDIPE em 2006 expressam o sentimento de parte do movimento de professores que perceberam uma solução negociada pelo Conselho, aprovada por consenso, que frustra uma parcela de professores na medida em que consideram esta controvérsia ainda sem perspectiva de negociação e muito menos consenso.

Torna-se evidente a existência de divergências entre os professores, na definição da polêmica entre a formação do especialista/bacharel e/ou do docente, que se trava, também, no campo acadêmico das Licenciaturas de forma geral

principalmente nas leituras e interpretações da política curricular e que se manifestam nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores.

Diferentemente do caso da Pedagogia que culminou com a aprovação de uma resolução que forma o licenciado e o especialista em um único curso, a falta de consenso em torno da formação acadêmico/profissional na área da Educação Física deixou sob a responsabilidade do próprio CNE esta definição.

O debate interno na área da Educação Física não apontou para a superação da dicotomia e da fragmentação na formação, isto é, diversos fóruns estimulados pelas associações científicas, movimento estudantil, universidades, foram promovidos, mas a defesa incondicional das posições foi mantida. Houve, ao contrário, após a aprovação da Resolução CNE/CP 01/2002, um movimento de parcela da área, principalmente ligada ao sistema CONFEF/CREF, favorável à formação em cursos distintos, de Licenciatura e Bacharelado/Graduação, que se articulou rapidamente e, em nome da Educação Física, interferiu diretamente junto ao CNE para a aprovação do Parecer CNE/CP 138/2003.

O descontentamento dos dirigentes de cursos de Educação Física, reunidos em um evento patrocinado pelo próprio Sistema CONFEF/CREF, que tinha como intenção referendar o Parecer, em um movimento contrário, produziu e enviou ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação um abaixo assinado contendo cerca de noventa assinaturas de dirigentes dos cursos de Educação Física de todo o país, representando suas instituições, solicitando que o Parecer não fosse à sansão do Ministro da Educação.

Os dirigentes foram atendidos, com a interferência, também, do Ministério do Esporte, e uma nova comissão foi constituída para discutir e preparar o novo documento. No entanto, na comissão, deu-se uma disputa em que a correlação de forças era favorável ao grupo defensor da criação das duas habilitações. O posicionamento da Comissão acabou por reforçar a dicotomia na formação, com a aprovação do Parecer CNE/CP 058/2004 e da nova Resolução CNE/CP 07/2004 que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.” (BRASIL, 2004, p.1)

Há em curso uma disputa de hegemonia no campo acadêmico/profissional da Educação Física, que tem na definição do projeto de formação um momento vital

para o desenvolvimento da própria área. A nova conjuntura pode ser percebida pelo contorno do Ensino Superior no Brasil. Existe hoje uma ampla maioria de cursos privados, criados, principalmente, a partir de 1996, que, com seu *lobby*, influenciaram e influenciam, tanto a legislação como o tipo de formação que se estabelece(u) como hegemônica na Educação Física.

As posições que disputam a hegemonia do campo transitam entre a democratização do acesso aos conhecimentos específicos relativos à área de Educação Física e a formação de um profissional que tem como centro de sua prática a ação educativa voltada para os interesses da maioria da população; até o estreitamento do debate restrito ao atendimento às demandas do mercado em academias e espaços de esporte e lazer cada vez mais sofisticados e, nesse sentido, a formação estaria baseada em competências que limitam a ação profissional a paradigmas técnico-instrumentais.

Desse modo, o movimento em busca da hegemonia no campo acadêmico e da formação em Educação Física se dá entre posições com viés educacional; de preparação para o esporte de rendimento; e da promoção da saúde. Os primeiros entendem que o que identifica o campo acadêmico/profissional da Educação Física é a ação pedagógica, a docência a partir dos conhecimentos específicos que ensina (jogo, esporte, dança, lutas, ginástica) com interfaces com diferentes campos de conhecimento. A segunda posição associa a aula de Educação Física a uma sessão de treinamento com a intenção de seleção dos mais aptos ao esporte de rendimento e, por fim a terceira posição entende a educação física como parte da área médica e que tem como centro de sua formação/profissionalização a promoção da saúde e/ou prevenção/tratamento de doenças crônico-degenerativas como cardiopatias, doenças respiratórias, etc..

A discussão que se impõe é sobre o sentido da Educação Física como componente curricular que tematiza conhecimentos da cultura corporal de movimento ou conhecimentos eminentemente técnicos/instrumentais centrados nos conhecimentos biológicos associados a uma prática técnica¹, que busca exclusivamente a melhora do desempenho motor, associada à saúde física.

¹ A palavra técnica (do grego *techné* cuja tradução é arte) tem indicado o procedimento ou os procedimentos que têm como objetivo atingir um determinado resultado seja no campo da ciência, da

Com a tradição, desde 1931, de formação do Licenciado em Educação Física, pois somente a Resolução CFE N° 03 de 1987 criou a possibilidade da formação de bacharéis, a área convive/u com diversas contradições.

É nítida, no processo de formação oferecido pelos cursos da área, uma diferença significativa na compreensão do que é o bacharelado na tradição do Ensino Superior no Brasil, a formação generalista, e o que se propõe como formação de Licenciados, a formação do especialista em educação.

No campo acadêmico/profissional da Educação Física, no entanto, o bacharelado pressupõe a formação do especialista associada à pelo menos um aprofundamento (saúde, esporte, marketing, entre outros) enquanto a licenciatura pressupõe a formação do generalista. E não houve mudança significativa com a promulgação da Resolução CFE nº 03/87. Os cursos de Educação Física permaneceram formando o licenciado como generalista e, os bacharéis, eram formados através de uma complementação, com poucas alterações no currículo.

Algumas Universidades, como a Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade Federal de Viçosa – UFV criaram cursos específicos de bacharelado, geralmente incorporando ou substituindo algumas disciplinas aos projetos pedagógicos dos cursos de forma a garantir uma ênfase (treinamento esportivo, prescrição de exercícios para populações especiais, etc.) ainda na formação inicial, garantindo-se a segunda habilitação, já que não havia diferenciação entre o tempo de integralização dos cursos, carga horária total e as unidades de conhecimento da formação ampliada e da formação identificadora da área.

A formulação de um “consenso possível”, como ficaram conhecidos o Parecer 058/04 e Resolução 07/2004 do CNE/CP, estabeleceu o ambiente para o aprofundamento da fragmentação e da dicotomia na formação na medida em que se afirmam os cursos de licenciatura e de graduação/bacharelado em Educação Física tencionando as Instituições de Ensino Superior em relação a oferta dos Cursos. Novas contradições se apresentaram à formação em Educação Física (não exclusivas a área) que mantém acesa a discussão da dupla formação ainda como algo “reversível”.

tecnologia, das artes, ou em qualquer outra atividade. Portanto, a prática técnica a que nos referimos é a aplicação de procedimentos, de técnicas.

A formação de professores na área permanece envolta nas contradições geradas pela legislação própria da formação de professores para a Educação Básica, como o aligeiramento, o isolamento (fragmentação e dicotomia) e a formação para competências, já referidos. Além disso, não nos parece, pelo menos até o momento, que o principal argumento do Parecer CNE/CP 09/2001 de que os estudantes deveriam escolher, ao inscrever-se no vestibular, entre a Licenciatura e o Bacharelado, se pretendessem a formação de professores ou técnicos, tenha funcionado, pois ainda recebemos estudantes que, em sua maioria, só percebem as implicações de sua escolha durante o curso. Além disso, a “integralidade” e a “terminalidade”, determinadas aos cursos de Licenciatura acabaram por inverter, na maioria das áreas de conhecimento que oferecem a Licenciatura, o modelo 3+1 (três anos de formação básica mais um ano de aprofundamento). Isto é, forma-se primeiro o Licenciado em três anos e em seguida é oferecida a complementação para o Bacharelado em pelo menos mais um ano.

Os diversos documentos produzidos pelos sujeitos coletivos envolvidos no debate em torno das diretrizes evidenciaram uma disputa que não aparece claramente em suas construções. Ficam marcadas, nesses documentos, na forma de expressões que aparentemente não divergem entre si, como: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade, motricidade, etc., (Parecer CNE/CP 058/2004), mas que demonstram claramente a indefinição da especificidade da Educação Física, isto é de seu objeto. O que não causa estranheza, a princípio, pois esta indefinição aparece também nas elaborações epistemológicas do campo acadêmico da Educação Física.

Outro elemento importante presente nestes documentos diz respeito à inserção da Educação Física na classificação das Áreas de Conhecimento do CNPq. Há diferentes visões sobre a área de conhecimento a qual deveria fazer parte a Educação Física, assim são apontadas: a Área das Ciências da Saúde, a Área das Ciências Humanas e há, ainda, uma proposta, discutida em Seminário patrocinado pela Direção nacional do CBCE em 2003, de que a Educação Física participaria de uma Área Multidisciplinar.

Fica evidente que tais documentos (propostas de Diretrizes) diferenciam-se nas suas opções epistemológicas e/ou ideológicas, visões de mundo, de sujeito, sociedade, etc., mas, estas diferenças não ficam claras somente nos documentos relativos às Diretrizes. Em comunicado da Direção Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE/DN, com o argumento da falta de tempo para as discussões apresentou uma proposta de permanência na Grande área da Saúde ressaltando a falta de consenso e que o debate se situa no campo epistemológico e político e que perpassam distintos interesses e posicionamentos, mas acreditam ser esta posição – a permanência da Educação Física na Grande Área da Saúde – a expressão do debate, em que pese não terem sido contempladas todas as críticas, sugestões e proposições. (CBCE/DN, 2005)

Considerando as disputas e contradições no campo da Educação Física, fica patente que a formulação das Diretrizes Curriculares foram negociadas, e não consensuais. Ao considerar as novas normas, todos os sujeitos² envolvidos, no caso da Educação Física, inclusive os que negam a possibilidade da existência deste tipo de acordo, se sentem lesados. Andrade Filho e Figueiredo³ afirmam que mesmo a Resolução do CFE 03/1987, que “[...] significou um grande avanço, na maioria dos casos, na área, não conseguiram ir além do jogo de adaptação e dos interesses do mercado” (ANDRADE FILHO E FIGUEIREDO, 2004, p. 151).

Tojal (2003), representante do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), explicitando a existência de divergências entre os membros da Comissão que discutia as Diretrizes avalia que a Comissão discordava em questões

² Com a não publicação do Parecer nº. 138/2003 (anterior ao “consenso possível”) e a grande oposição ao documento, outros sujeitos buscaram influir no debate que se abria. Uma proposta de diretrizes curriculares advinda do Ministério dos Esporte; uma proposta da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/UFBA) que mais adiante formulará uma nova proposta; proposta da Associação dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul (ADIESEF-RS) o documento do Colegiado do Curso da Universidade Federal do Paraná e uma outra proposta do grupo de professores da Universidade Federal do Espírito Santo, foram as primeiras contribuições ao debate, por enquanto restrito a comissão criada pelo Ministério do Esporte para redigir uma alternativa ao Parecer nº 138, e às pressões do CONFEF para a publicação do Parecer evidenciado cada vez mais a falta de consenso em torno do documento. Vale ressaltar a criação neste momento do Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil (CONDIESEF-BR), decisiva nos debates posteriores e da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física – ExNEEF, reforçando a posição da LEPEL para a aprovação de uma diretriz que contemplasse o que chamaram de “licenciatura ampla”. (ANDRADE FILHO e FIGUEIREDO, 2004, p. 143-6) .

³ A professora Zenólia C. Campos Figueiredo fazia parte da Comissão de Especialistas da Educação Física representando o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte que redigiu o Parecer nº 58/04 e a Resolução nº 07/04.

conceituais e tiveram de ser acompanhadas por um observador externo – representando o Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física no Brasil – CONDIESEF – uma vez que as decisões no entender do professor Tojal, eram por votação sem que se chegasse a um entendimento “correto”.

Ora, em meio à definição das Diretrizes Curriculares seria necessário um “observador externo”? Este seria apenas uma testemunha? Qual o entendimento “correto” a que se refere o representante do Sistema CREF/CONFED? A questão que se levanta é o que está em disputa entre os diversos sujeitos, intelectuais coletivos, que participaram do processo de formulação das Diretrizes Curriculares para formação de professores, e em particular os de Educação Física? Quais são as implicações e significados desta disputa na formação inicial em Educação física? O que se espera da formação em Educação Física com a implantação da nova normalização? Enfim, quais os reflexos políticos, epistemológicos e legais da implantação da nova norma nos Cursos de Educação Física?

Torna-se evidente a existência de divergências entre os professores na definição da polêmica entre a formação do especialista/bacharel e/ou do docente, que se trava no campo acadêmico. Não temos dúvida, como bem apresenta a ANFOPE (2004), que o conflito se dá no campo epistemológico e que deverá ser objeto de investigação e pesquisas na área.

O questionamento que fazemos nesse estudo parte da premissa de que as divergências em torno do projeto de formação, aprovado no CNE e sancionado pelo Ministro da Educação (Resoluções, CNE/CP 01 e 02/2002 e 07/2004), pode ter gerado interpretações diferentes, singulares, em torno da formulação dos novos projetos de curso na área e das reformulações curriculares dos cursos que já ofereciam a formação em Educação Física, assim como impactado quantitativamente a área, através do aumento do número de cursos de Educação Física no Brasil. Por isso considerando como **objeto de estudo a organização curricular dos cursos de Educação Física após a publicação das Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002 e Resolução CNE/CP 07/2004**, levantamos a seguinte questão: **quais são os efeitos políticos das Diretrizes Curriculares na implantação ou reforma dos currículos dos cursos de Educação Física no que se refere à formação profissional?**

Buscando resposta para a questão mencionada estabelecemos como objetivo para a investigação: **analisar os currículos prescritos (textos) de cursos de Educação Física buscando a identificação de traços hegemônicos que configuram a formação política do profissional de Educação Física.**

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A ciência, como pensamento metodologicamente estruturado, que busca compreender a realidade como ela é e não como gostaríamos que fosse, perde muito com as “falsas” dicotomias até aqui construídas. A principal delas diz respeito ao paradigma do método como identificador do tipo de conhecimento produzido: métodos e técnicas de abordagens qualitativas: produção de conhecimentos nas ciências sociais; métodos e técnicas de abordagens quantitativas: produção de conhecimentos nas ciências “duras”, exatas, naturais.

A realidade concreta não é assim, é complexa, densa, íntegra, mas em permanente movimento e para ser compreendida na sua totalidade, não pode e não deve, prescindir dos métodos e técnicas que o objeto a ser conhecido exige. Isto é, defendemos a idéia de que o pesquisador, que não é neutro na relação com o conhecimento, deve evidenciar o problema da pesquisa, afirmá-lo como o centro do processo de produção do conhecimento científico, pois se trata da compreensão do problema a ser estudado/investigado e não apenas de sua explicitação/interpretação a partir de uma abordagem metodológica. Portanto, não é o método que define o problema, mas, ao contrário, o problema de pesquisa que define os métodos e técnicas a serem empregados na investigação.

Podemos intuir, nessa perspectiva, que a ciência pode e deve promover a vida, estar comprometida com o desenvolvimento e sobrevivência da humanidade e, conseqüentemente, do planeta, e não com a defesa incondicional do método. A construção do conhecimento no campo da Educação, neste sentido, não pode ficar atrelada a uma visão reducionista da produção científica ancorada em paradigmas que apostam em divisões herméticas. É necessário contextualizar o objeto de investigação, localizá-lo em suas circunstâncias e dimensões. A possibilidade da aproximação das abordagens metodológicas pode ser um caminho para a compreensão do objeto em sua totalidade.

Nosso compromisso com a aproximação das metodologias está relacionado, também, à qualidade e ao rigor do processo de investigação. Produzir ciência requer a tomada de decisões, tanto no que diz respeito ao objeto da pesquisa e, a partir desse, à sua delimitação e ao estabelecimento da base teórica, até atingir o

percurso de aproximação ao objeto: o método⁴. Essa tomada de decisões implica, necessariamente, na compreensão que temos, *a priori*, do objeto de pesquisa e dos meios que temos para o seu desenvolvimento. Significa, além disso, implicar-nos com as decisões, isto é, compreender-nos como atores políticos da produção do conhecimento científico explicitando nossas decisões e comprometendo-nos com suas conseqüências.

Como, então, decidir sobre o que é pertinente ou não ao processo de produção do conhecimento? É preciso estabelecer critérios. E ao estabelecermos tais critérios construímos normas, subsídios para julgamento e/ou apreciação dos elementos presentes no processo de tomada de decisão. Procuramos, no caso do método científico, discernimento entre os elementos conexos ou não ao estudo do objeto escolhido.

Com essa conjectura, não descartamos a possibilidade de que, no processo de apropriação de novos conhecimentos, ocorram mudanças na realidade/fenômeno ou em outros fatores que interfiram na compreensão do objeto de pesquisa estabelecido. Ao contrário, o período de planejamento supõe esta flexibilidade, e, mesmo no período de execução da pesquisa, devemos considerar, com muito cuidado, as mudanças ocorridas em torno da aproximação ao objeto. Com isso afirmamos que o objeto da pesquisa, percebido no conjunto com sua delimitação, objetivos e base teórica, é fator determinante no estabelecimento de critérios para o processo de tomada de decisões em relação ao método.

A definição do objeto, sua delimitação, objetivo e opção pela base teórica que sustentará o objeto são decisões pertinentes ao investigador⁵, que a partir destas decisões, definirá o(s) método(s) e as técnicas que mais/melhor aproximam o investigador da compreensão da totalidade do objeto. Sabemos dos limites de tempo e recursos para a produção acadêmica em programas de pós-graduação ou prazos

⁴ Consideramos o método como um conjunto de regras e operações estabelecidas, *a priori*, para alcançar o objeto da pesquisa (percurso); e as técnicas, incorporadas ao método, como a forma, procedimentos concretos para trilhar o percurso estabelecido. Isto é, as técnicas acompanham o método, garantem a qualidade da produção das informações.

⁵ Para Triviños (1987, p. 95) “existem dois modos gerais de delimitar o problema de pesquisa: 1º) o problema é definido *a priori* pelo pesquisador, com pouco ou nenhum contato com o meio que interessa; 2º) o problema é determinado pelo investigador e as pessoas envolvidas no estudo, em diferentes níveis de participação das mesmas.”

e financiamentos exíguos para a produção de novos conhecimentos determinados por organismos financiadores da pesquisa, no entanto, para dar conseqüência a compreensão de que o objeto da pesquisa deverá ser a referência para a definição do método, o pesquisador deverá explicitar suas decisões, implicações e as conseqüências dos limites internos e externos ao processo de produção do novo conhecimento.

3.1. O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Segundo dados da Secretaria de Ensino Superior – SESU, do Ministério da Educação – MEC, (BRASIL, 2008) temos 791 (setecentos e noventa e um) cursos de Educação Física no Brasil. Assim distribuídos: 41 (5,18%) cursos na Região Norte – 22 públicos e 19 particulares; 106 (13,40%) cursos na Região Nordeste – 60 públicos e 46 particulares; 60 (7,58%) cursos na Região Centro-Oeste – 24 públicos e 36 particulares; 168 (21,23%) cursos na Região Sul – 52 públicos e 116 particulares; e, 416 (53,59%) cursos na Região Sudeste – 39 públicos e 377 particulares. Portanto, dos 791 cursos, 197 (24,90%) são públicos (das três esferas, federal, estadual e municipal) e 594 (75,09%) são de instituições particulares (privadas no sentido *stricto*, comunitárias e confessionais). É importante destacar que até 1996 o Brasil possuía apenas 156 cursos de Educação Física, em 2008 - 791, havendo nesse período de 12 anos um crescimento de 507,05% de cursos. (INEP, 2008)

Percebemos, com nossa experiência como Coordenador de Cursos de Educação Física por quase cinco anos, no período da produção e implantação das Diretrizes, e como professor do ensino superior por pelo menos dez anos, que no ensino superior, na área, existem duas condições distintas de implantação das novas Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física. Uma primeira em que os cursos que foram autorizados a funcionar antes de 2002, ano em que foram sancionadas as Resoluções CNE/CP Nº 01/2002 e CNE/CP Nº 02/2002, que estabelecem as Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica e a distribuição da carga horária dos cursos. A sua condição é de reformulação curricular, isto é, os projetos dos cursos foram autorizados ou passaram por reformulações com base na Resolução do antigo Conselho Federal de Educação - CFE Nº 03 de 1987 e, com a promulgação das novas Diretrizes, essas Instituições devem adequar seus projetos dos cursos à nova norma. Algumas instituições ainda

não fizeram essa adequação criando uma sub-condição, isto é, estão na condição de reformulação curricular, mas, até então, não a implantaram. As Instituições, nesta primeira condição, podem ter mantido apenas uma formação. Na maioria dos casos, conforme a tradição da formação na área, a Licenciatura em Educação Física, ou, em função da promulgação da Resolução CNE/CP 07/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a formação do Graduado em Educação Física, criado um novo curso: a Graduação em Educação Física com uma ou mais ênfases.

A segunda condição é das Instituições que receberam a autorização de funcionamento dos cursos após o ano de 2002. Essas tiveram seus Projetos de Curso, na implantação, adequados à nova normatização. Esse era um pré-requisito para a implantação dos cursos. Considerando a nova norma para a formação na área, essas instituições poderiam criar cursos de Licenciatura ou de Graduação em Educação Física, ou ainda optar por oferecer as duas graduações (Licenciatura e Graduação).

Ao considerarmos a extensão do campo empírico optamos por realizar nossa produção de dados a partir das Instituições que oferecem Cursos Superiores de Educação Física no município de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, considerando a sua importância no que diz respeito à formação de professores para o atendimento às redes públicas de ensino estadual e municipais, principalmente da Região Metropolitana da Grande Vitória, além do atendimento das academias, clubes, clinicas agora com a formação do Bacharel. Mas, também, e principalmente considerando o fato de que poderemos contar com instituições públicas e privadas que ofertam cursos de licenciatura e bacharelado apresentando cursos nas duas condições que abordamos acima, ou seja, na condição de reformulação dos currículos e na condição de implantação dos currículos atendendo a nova normalização.

São quatro Instituições que ofertam curso de Educação Física em Vitória. Entre elas uma Instituição pública e três instituições particulares. No entanto, uma delas não tem mais realizado processo seletivo para a constituição de turmas para o Curso de Educação Física e não nos disponibilizou as informações para o estudo. As demais se encontram nas condições de reformulação de cursos (duas) e de autorizadas a funcionar depois de 2002.

A Região Metropolitana da Grande Vitória, onde se encontra a capital do Estado do Espírito Santo, é composta por seis municípios, Vitória, Serra, Vila Velha, Fundão, Viana e Guarapari. Concentra quase a metade da população do Estado, 48%, aproximadamente 1.700.000 (um milhão e setecentos mil) habitantes em uma área de 2.331.010 (dois milhões trezentos e trinta e um mil e dez) Km², cerca de 697,1 (seiscentos e noventa e sete virgula um) hab/Km². A renda per capita é de R\$18.336,00 (dezoito mil trezentos e trinta e seis reais). Entre os anos de 1991 e 2000 o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, passou de 0,730 (zero virgula setecentos e trinta) para 0,798 (zero virgula setecentos e noventa e oito), ou seja um crescimento de 9,4% (nove virgula quatro por cento), ficando em relação às regiões metropolitanas do Brasil na décima oitava posição.

Estudamos, em Vitória, três instituições que oferecem Cursos Superiores de Educação Física na modalidade presencial. Nestas instituições são oferecidos, conforme o cadastro E-MEC, cinco cursos, isto é, apenas uma instituição não oferta os curso de Graduação e de Licenciatura na área. Definiremos, para evitar qualquer constrangimento, nomes fictícios para as Instituições pesquisadas que nos forneceram seus Projetos Pedagógicos⁶.

Instituição 1 – Instituição pública, em seu cadastro há o registro de que oferta o curso de Licenciatura em Educação Física desde 1962. O Curso é presencial, semestral, oferta anualmente oitenta vagas no turno matutino tem carga horária total de 3060 horas. Condição: reformulação curricular. Desde 2008, oferta o Curso de Bacharelado em Educação Física, presencial, semestral, são abertas anualmente oitenta vagas noturnas. Tem carga horária total de 3060 horas. Condição: autorizada a funcionar com nova norma em vigor.

Instituição 2 – Instituição privada, com funcionamento do curso informado desde 2003. Oferta apenas o Curso de Bacharelado em educação Física que é presencial, semestral, com 200 vagas anuais, sendo cem vagas no turno vespertino e cem vagas no noturno (não informa carga horária total no E-MEC). Condição: autorizada a funcionar com nova norma em vigor.

⁶ Considerando que há uma única Instituição pública situada em Vitória e que oferta os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, e, considerando, ainda, a possibilidade de sua fácil identificação, solicitamos a Direção do Centro que oferta tais cursos uma autorização para utilização dos projetos pedagógicos.

Instituição 3 – Instituição privada informa o funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação Física desde 2000. O curso é presencial, semestral, com 200 vagas anuais, sendo cem vagas no turno vespertino e cem vagas no noturno. Carga Horária total do curso 2.800 horas. Condição: reformulação curricular. O Bacharelado em Educação Física, curso presencial, semestral, é ofertado apenas no turno matutino com cinquenta vagas anuais. Não está informada a data de início do Bacharelado.

Apesar do cadastro E-MEC informar a oferta de dois cursos na Instituição 3 percebemos, no projeto pedagógico, que não há a oferta o Curso de Bacharelado. Ficando o quadro da seguinte forma:

INSTITUIÇÃO	CURSO OFERTADO	CONDIÇÃO
Instituição 1L	Licenciatura (Matutino)	Reformulação curricular
Instituição 1B	Bacharelado (Noturno)	Autorizada após 2002
Instituição 2	Bacharelado (Mat. e Not.)	Autorizada após 2002
Instituição 3	Licenciatura (Mat. e Not.)	Reformulação curricular

3.2. FONTES DE INFORMAÇÃO

Para responder à questão sobre os reflexos políticos da implantação das Diretrizes Curriculares nos curso de Educação Física, foi necessária a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Física das instituições já determinadas no campo empírico. Procuramos compreender a maneira como os cursos de Educação Física organizaram seus currículos de formação inicial após a implantação das novas diretrizes Curriculares, analisando os seguintes elementos dos projetos: o objeto de que trata a área de conhecimento; o perfil do egresso; as ementas das disciplinas e as matrizes curriculares.

Para a apresentação das matrizes curriculares foram organizados quadros que tiveram como referência as Dimensões do Conhecimento apresentadas nas Diretrizes Curriculares. Foram feitos, ainda, quadros que apresentam a síntese da confrontação entre os conteúdos da formação e o perfil dos egressos nos projetos

dos cursos buscando constituir uma síntese do perfil do professor/profissional egresso dos cursos de Educação Física de Vitória. Por fim, fizemos ainda um quadro que procurou confrontar também os conteúdos da formação e o perfil dos egressos dos currículos mínimos para os cursos de Educação Física entre 1931 e 1987.

Tais documentos foram considerados como comunicações que procuraram atingir não somente os interlocutores do campo da Educação Física, mas também o conjunto de professores e formadores dessa área de conhecimento.

3.3. CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO

Nossa análise da realidade da Educação Física partiu da compreensão de que esta não está desligada do movimento da própria sociedade civil e política em torno da necessidade da formação docente e, portanto, da realidade entendida como um todo orgânico. Além disso, a Educação Física como produção humana é histórica e é compreendida como mutável e em contínua transformação. Nosso entendimento da história da Educação Física pressupôs a disputa por hegemonia em torno de projetos de desenvolvimento da área, concepção de mundo e de homem, por diferentes interesses de grupos sociais e, portanto, eivada de contradições. As categorias: totalidade, historicidade e contradição foram as balizas de nossa aproximação com o objeto de estudo.

Nossa intenção foi apreender a essência dos reflexos políticos da implantação das Diretrizes Curriculares para a formação na área da Educação Física, seus motivos e seus significados. Primeiramente entendendo esses reflexos como fenômenos que se desenvolvem como parte da história; em seguida como mediadores de uma totalidade; e na seqüência como fenômenos contraditórios, na medida em que se apresentam como um processo conflituoso e ainda em disputa.

Para aprofundar nossa compreensão do objeto utilizamos o método dialético apresentado por Kosik (1995, p.37), no sentido de que o “fenômeno torne-se transparente, racional, compreensível.”

Para tanto, três passos foram ser trilhados para a garantia do pleno desenvolvimento do método:

- 1 - minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
- 2 - análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;

3 - investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento. (KOSIK, 1995, p. 37)

É, portanto, uma pesquisa com características exploratórias, pois buscou compreender a realidade a partir dos elementos presentes na própria realidade, e documental, na medida em que partiu da história relativa ao posicionamento dos sujeitos dessa pesquisa que está documentada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos que foram apreciados. Dessa forma, produzimos um estudo de abordagem qualitativa que levou em consideração, para a análise da realidade, as categorias do materialismo histórico e dialético.

3.4. INSTRUMENTAL DE ANÁLISE

Nosso instrumental de análise organizou-se em torno de três pólos cronológicos diferentes: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise foi a fase de organização propriamente dita. Correspondeu a um período de intuições, teve por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, em um plano de análise. Buscamos correspondência, na fase de pré-análise, com a “minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis” proposta por Kosik (1995, p. 37), por tratar-se de organização, mas, também, de intuições e facilitação da compreensão das informações produzidas.

Agrupamos alguns elementos e estabelecemos classificações, trabalhamos com algumas categorias, pois tratava-se da “análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material” (KOSIK, 1995, p. 37) e sua ordenação conforme a disposição na realidade. A exploração do material não foi mais do que a administração sistemática das decisões tomadas a partir das diferentes operações da pré-análise convenientemente concluídas. Essa fase consistiu essencialmente de operações de codificação, o material classificado foi então estudado e comparado. Os resultados brutos foram tratados de maneira a tornarem-se significativos (falantes) e válidos. Foi a fase da “investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento” do objeto investigado. (KOSIK, 1995, p. 37)

4. REFERENCIAL TEÓRICO: HEGEMONIA E FORMAÇÃO DOCENTE

A formação do professor tem mobilizado as agências formadoras em todo o país, no sentido de responder a questões substantivas em relação ao propósito da sua função social. A Resolução CNE/CP 01 de fevereiro de 2002 aponta para uma formação balizada pela pedagogia das competências, enquanto as associações docentes ligadas à formação de professores, ao advertir sobre os perigos dessa pedagogia que encaminha a formação para o atendimento às necessidades do mercado, reivindica a formação do educador de caráter sócio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação.

Havemos de compreender que a educação, como instrumento de mediação entre diferentes grupos em convívio social, tem, na determinação dos conhecimentos a serem ensinados e perpetuados como conhecimentos básicos/válidos para o processo educativo, a intencionalidade expressa pela hierarquia de valores atribuídos a tais conhecimentos. Ora, em qualquer sociedade os mais valorizados serão aqueles conhecimentos que mantêm as estruturas sociais intocadas, na medida em que representam os interesses do(s) grupo(s) dominante(s).

As reformas educacionais propostas ao longo da História da Educação comprovam essa afirmação na medida em que buscam no processo educativo, a formação de homens e mulheres que desempenhem/ocupem seus papéis dentro da sociedade, segundo os interesses dominantes.

O conflito se estabelece na medida em que os grupos subalternos reconhecem que as estruturas sociais existentes os colocam em situação de risco: miséria, fome, insalubridade, analfabetismo, etc., isto é, não têm acesso aos bens produzidos pela humanidade, ao longo de sua história.

Uma das reivindicações fundamentais dos grupos dominados é a educação, pois esta pode transformar-se em importante instrumento de compreensão da realidade. Levamos em consideração, para esta afirmação, que a educação não reproduz apenas o modo de produção de determinada sociedade. Mas reproduz sim, as contradições postas por este modo de produção. De outra forma, a escola brasileira não reproduz apenas as relações sociais estabelecidas pela organização econômica capitalista, mas sim, as contradições existentes e inerentes ao próprio

modo de produção, na medida em que o processo educativo é, também, espaço de disputa entre projetos de formação humana e visão de mundo.

Assim, compreendemos que o conhecimento é fruto da investigação realizada pelo homem, relativa ao produto da ação consciente e transformadora humana sobre a realidade/natureza (trabalho) e, portanto, histórico, na medida em que é produzido em determinado momento do desenvolvimento da humanidade, e social, pois se expande em um processo cumulativo, mas não linear, da experiência humana, em contato com outros humanos e com a natureza. Considerado como produção humana histórica e social, o conhecimento expressa as intenções de quem o produz e do grupo social a que este pertence. Queremos, com isso, afirmar que não há neutralidade no processo de produção do conhecimento, assim como também não há neutralidade no valor a ele atribuído pela sociedade.

Peça fundamental no processo educativo formal, o professor tem como uma de suas tarefas fundamentais a escolha dos conhecimentos que farão parte do percurso formativo de seus alunos. Sua experiência de vida, como estudante, etc., fará parte das referências por ele utilizadas. No entanto, desconfiamos que a formação inicial da carreira docente seja a mais importante experiência para determinar essas escolhas. Como se fossem um fio condutor as experiências/conhecimentos adquiridos(as)/incorporados(as) na formação inicial, são tencionados(as) por outras experiências importantes, como a sua experiência de estudante, a aproximação com a realidade de seus alunos, mas, também a experiência nos movimentos sociais, etc.

Havemos de notar, no entanto, que o comprometimento e percepção do significado social da ação pedagógica que tem o próprio professor é fundamental para determinar/influenciar não somente o conteúdo, mas, também, a forma com que desenvolverá o processo educativo, isto é, o tratamento pedagógico que dispensará ao conhecimento que definiu como importante para a formação dos estudantes. Afirmamos aqui a importância do processo de formação de docentes para a Educação Básica, considerando o papel estratégico, deste processo, na determinação dos conhecimentos que deverão fazer parte da formação dos alunos. Podemos afirmar que os debates, reformas, resistências, disputas, etc., que acontecem em torno da definição da formação de docentes estão

vinculados/atrelados a diferentes visões de mundo que disputam a formação das consciências em determinada sociedade.

Eis, no nosso entendimento, a questão central do debate em torno da formação de professores: a que projeto de formação humana se vinculam os cursos de formação docente, isto é, quais os referenciais apresentados/valorizados no processo formativo dos professores para a educação básica, pelos cursos de formação?

Para melhor situar a discussão, entendemos ser fundamental a compreensão do conceito de hegemonia (entendemos que todo conceito é uma construção histórica e cultural, isto é, ele não pode ser fixado ahistoricamente nem se desprender do terreno em que ele é continuamente produzido e reproduzido), considerando que ao incidir sobre o processo de formação humana os grupos sociais buscam dar a direção intelectual e moral da vida em sociedade.

Para Jesus (1989) a categoria hegemonia é central no pensamento gramsciano. No entanto ressalta que não é assim para outros autores que estudaram sua obra como Portelli (1990) que acreditava ser o bloco-histórico o conceito chave, Buci-Glucksman (1980) que indicava como conceito central o Estado, Bobbio (1978) que elegeu partido e hegemonia como temas centrais, entre outros. (JESUS, 1989)

A centralidade da hegemonia no pensamento gramsciano é evidente, para nós, na medida em que o conceito é a base da análise empreendida por Gramsci sobre o desenvolvimento das lutas sociais da primeira metade do Séc. XX, principalmente nos escritos produzidos na prisão. Gramsci é um estudioso do Marxismo e faz avançar, com uma leitura atenta, alguns conceitos importantes desse autor.

Devemos considerar que para Karl Marx (1986) a sociedade civil é o verdadeiro centro, é o palco do teatro de toda história. Até aí Gramsci concorda perfeitamente com Marx. O que distingue os dois é que para Marx a sociedade civil compreende todo o conjunto da vida comercial e industrial, ou seja, todo o conjunto das relações materiais; já para Gramsci compreende o conjunto das relações ideológico-culturais e intelectuais.

Para Marx, o momento estrutural é primário e subordinante, enquanto o momento superestrutural é secundário e subordinado. Gramsci, no entanto, considera a sociedade civil como momento superestrutural e não estrutural invertendo a lógica proposta por Marx. Gramsci afirma que a superestrutura é o momento em que uma determinada classe toma "consciência da necessidade". Essa "necessidade" caracteriza as condições objetivas vividas pelo sujeito. E só através do reconhecimento das condições objetivas é que o sujeito ativo da história se torna livre e se põe em condições de poder transformar a realidade.

O momento superestrutural, enquanto momento da liberdade entendida como:

"consciência da necessidade" (isto é, das condições materiais), domina o momento econômico, através do reconhecimento que o sujeito ativo da história faz da objetividade, reconhecimento que permite transformar as condições materiais em instrumentos de ação e, portanto, alcançar o objetivo desejado." (BOBBIO, 1994, p.77)

Gramsci (1980) enfatiza a necessidade de conhecer os diversos momentos ou níveis das relações de força/coesão que se estabelecem na sociedade civil: a) a "força ligada à estrutura objetiva" que é tecida pelo "grau de desenvolvimento das forças materiais de produção" (campo da estrutura de produção e das forças produtivas); b) a "força política" que é formada no conjunto da "avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais" (campo da superestrutura, sob a dinâmica da política) e c) as relações de "força militares". (GRAMSCI, 1980, p. 48-51).

Portanto, a categoria hegemonia trata de questões pertinentes às relações de poder/dominação que se estabelecem na superestrutura, já que a estrutura é o próprio modo de organização da produção. Gramsci (1988) sugere a existência de dois planos superestruturais: a sociedade civil e a sociedade política. A sociedade civil é, para o autor, o lugar de atuação da hegemonia, o espaço político da disputa entre os diferentes projetos de sociedade, pois caracteriza-se como o espaço dos "aparelhos privados de hegemonia", cabendo-lhes a função diretiva da relação de hegemonia. Tais aparelhos são os responsáveis pela disseminação do pensamento dominante. Enquanto no plano superestrutural da sociedade política (ou Estado) se concentram as ações de domínio direto "ou de comando que se expressa no Estado e no Governo jurídico."

Para melhor entender essa posição, precisamos do conceito de bloco histórico. Portelli (1990) apresenta o conceito bloco histórico formulado por Gramsci como sendo: a) a articulação entre a sociedade política e a sociedade civil; vínculo orgânico entre a estrutura e a superestrutura e b) a edificação da hegemonia para sustentar e dirigir o bloco histórico. Para o autor, citando Gramsci, a sociedade civil se constitui em "um conjunto de organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem à função da hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade" (PORTELLI, 1990, p.29). Ainda o autor aponta para um campo do "domínio da ideologia" em que a sociedade civil constitui-se como um palco privilegiado da ideologia da classe dominante, em todas as suas atividades. E a sociedade política se refere ao aparelho coercitivo que assegura legalmente a disciplina para a reprodução sócio-econômica. Portelli (1990) ainda destaca que essa divisão "deve situar-se nos quadros de uma unidade dialética em que consenso [sociedade civil] e coerção [sociedade política] são utilizados alternadamente." (PORTELLI,1990, p. 32).

A hegemonia, portanto, é constituída por um "bloco de alianças que representa uma base de consentimento para a ordem social definida." (BOTTMORE, 1988, pg. 177) O bloco histórico que dirige/regula uma hegemonia qualifica os problemas sociais e intervém, de acordo com seus interesses, nos conflitos do conjunto da sociedade. No entanto, quando setores sociais não se aproximam dos conceitos e valores do grupo hegemônico, apontam seu descontentamento e lutam por novas posturas tanto do poder público, quanto da sociedade civil.

Williams (1979, p. 113) nos ajuda a entender a hegemonia em Gramsci:

A hegemonia é então, não apenas o nível articulado superior de 'ideologia', nem são as suas formas de controle apenas vistas habitualmente como 'manipulação' ou 'dominação'. É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas da sua vida.

Para Gramsci (1995), a hegemonia seria a direção moral e intelectual de uma sociedade, onde a dominação “física” e corpórea é auxiliada pela instauração do consenso. O poder de coesão, conectado ao consenso, constituiria o predomínio de uma visão social de mundo e de convívio social. O espaço da hegemonia é a sociedade civil, em que os chamados “aparelhos privados de hegemonia” são os responsáveis pela disseminação do pensamento dominante (COUTINHO, 1999).

Gramsci (1988) afirma que a hegemonia dá-se, também, no campo das idéias e da cultura, na busca de consensos e da formação de uma base social, isto é, não existe hegemonia apenas econômica e política, mas também, a partir da ideologia, no modo de pensar e produzir o conhecimento, enfim, sobre a produção cultural. Portanto a hegemonia significa na obra de Gramsci, a obtenção de consenso ou de passividade da maior parte do grupo social, na medida em que o grupo dominante cria condições de dominação intelectual e moral e é aceito como o legítimo pensamento representante do grupo social.

Neste sentido ganha importância, no trato da ação do grupo dominante para a hegemonia social, o intelectual. Gramsci (1988) afirma que “todos os homens são intelectuais (...) mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.” Para esse autor a função técnica não prescinde da função intelectual, pois todo o trabalhador utiliza, em maior ou menor grau, no desenvolvimento da técnica, a capacidade intelectual. No entanto, o que caracteriza o dirigente é a especialização mais a política, isto é, o conhecimento específico e técnico de determinada função somado à capacidade de, a partir da compreensão da realidade, poder decidir. Neste sentido indica que o grupo dominante busca assimilar e conquistar ideologicamente os intelectuais tradicionais, pois esses serão:

(...) ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e portanto da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (1988, p. 11)

De outra forma, é no nível da sociedade civil que o rompimento ou a manutenção da estrutura social são produzidos. Para o grupo dominante o convencimento e a educação ao invés da força, são mais importantes e mais eficazes. Na sociedade política estão as funções de coerção e o aparato jurídico que servirão a todos, mas principalmente àqueles que se distanciam do consenso produzido.

É na escola, para Gramsci (1988) considerada como um instrumento de mediação entre as classes, que se forma a consciência social – que pode tanto mascarar como desmascarar a ideologia dominante – e onde se formarão, conseqüentemente, os intelectuais de diversos graus:

A escola é um instrumento para elaborar os intelectuais dos diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser obviamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI,1988, p. 9)

Para o autor, ao lado da escola, destinada a desenvolver nos indivíduos a cultura geral e a capacidade de pensar e saber se orientar na vida, “foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização.” (GRAMSCI,1988, p.117)

Com a complexificação das profissões e o desenvolvimento da ciência, a tendência, segundo Gramsci (1988, p.117) é a criação de escolas, também, para dirigentes e especialistas, o que forçosamente cria um grupo de “intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensina nestas escolas”. Falamos aqui do professor do ensino superior, do intelectual formado para ensinar dirigentes e especialistas. Mas, ao mesmo tempo, da visão de mundo que orienta a prática docente desses professores.

4.1. CURRÍCULO E POLÍTICA CURRICULAR COMO TEXTO

Para Silva (2005), mesmo antes da utilização do termo currículo as teorias pedagógicas e educacionais e mesmo as diversas filosofias educacionais, em diferentes épocas, nunca deixaram de fazer incursões sobre o currículo. Mesmo

considerando que tais produções não tratavam exclusivamente das questões curriculares, indicavam formas de organização e métodos de ensino.

Podemos dizer, no entanto, que os estudos do currículo se iniciam com a tentativa de introdução de uma nova concepção de sociedade. Mudanças que introduzem novos paradigmas de cooperação e especialização e de novas práticas e valores difundidos nos EUA. A escola, no início do Séc. XX, foi “vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam.” (MOREIRA, 1999, p. 10). Inspirados principalmente nas produções de Bobbit (1918) e Ralf Tyler (1949) as concepções de currículo que se estabeleceram permaneceram associadas a questões técnicas e metodológicas (desenvolvimento curricular) e tinham como função o controle da formação cultural da sociedade, estabelecendo currículos com “características de ordem, racionalidade e eficiência.” (MOREIRA, 1999, p.11) John Dewey (1902) funda, no mesmo período histórico, o que se chamou de “teoria progressivista, advogando uma educação democrática em que as experiências de vida, passam a ter importância central no currículo e na educação escolar”. (FIGUEIREDO, 2005, p. 75)

A segunda metade do século XX, principalmente a década de 1970, viu nascer a crítica às concepções tradicionais em um movimento que eclodiu em vários locais ao mesmo tempo. Para Silva (2005) houve uma completa inversão nos fundamentos das concepções curriculares até então presentes no debate educacional. O advento da Nova Sociologia da Educação – NSE, o crescimento do movimento de “reconceptualização da teoria curricular” e as produções de Paulo Freire (1970), Althusser (1970), Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Establet (1971), Bernstein (1971), Young (1971) Bowles e Gintis (1976), Pinar e Grumet (1976) e Apple (1979) questionam, com base nos novos conceitos utilizados para análise como ideologia, reprodução e resistência, a função social das teorias curriculares até então estabelecidas, “responsabilizando-as pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA. 2005, p.30)

Autores como Rasco (1994), Goodson, (1995), Sacristán (1998), Sacristán e Gómez (1998), Saviani, (1998), Silva (2005), Moreira (1999), “estão de acordo que o termo currículo pode ter diferentes sentidos em função dos contextos em que é elaborado, pois cada um deles apresenta uma visão sociopolítica específica sobre

educação”. (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2005, 119) Buscam, ainda, superar a concepção de currículo como questão técnica e, portanto, organizador, gestor e controlador dos sistemas educativos de forma desinteressada.

Tais afirmações permitem entender o currículo como “um artefato social e cultural” (SILVA 2003, p.7), como construção humana, não cabendo a busca por formulação ideal a ser alcançada, mas percebê-lo como “um conjunto de ênfases e omissões” (Goodson, 1991, p.16), de opções e decisões intencionais, pois interessadas, dos diversos sujeitos envolvidos no seu processo de elaboração, em certo momento histórico.

Ainda para Moreira (1999, p.8):

O Currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Trata-se, portanto, de perceber que nas relações que se estabelecem no interior da escola, (entre professores, alunos, funcionários, pedagogos, diretores, etc.) e entre a escola e a sociedade, incluindo aí as relações com o sistema de ensino e a produção de diretrizes para os diversos níveis e modalidades do ensino, há divergências no momento de decidir sobre experiências e conhecimentos que devem ou não ser escolhidos para compor o currículo. As relações de poder, relações ideológicas, e o fortalecimento desta ou daquela cultura determinam questões como a seleção dos conteúdos, as formas de aprendizagem e a avaliação do conhecimento no processo de elaboração curricular.

Saviani (2003), em estudo sobre o campo de história do currículo, aponta regularidades, permitindo algumas generalizações, que se estabelecem no processo de elaboração dos currículos “mesmo quando da análise de processos específicos em períodos determinados e em contextos particularmente localizados como uma cidade, um país ou um conjunto de países” (SAVIANI, 2003, p.30-31). Aqui listamos os aspectos ou generalizações apontadas pela autora, que entram na caracterização das formulações curriculares:

[...] a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação (formação) e o público a que se destina. (SAVIANI, 2003, p.31)

[...] a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na formação.(SAVIANI, 2003, p.33)

[...] o currículo, como construção social, resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas. (SAVIANI, 2003, p.33)

[...] há uma tendência, na elaboração dos currículos, a seguirem normas, critérios e modelos mundiais. (SAVIANI, 2003, p.34)

Perguntamo-nos: quem determina as finalidades da educação que permitem o estabelecimento de prioridades na elaboração curricular? A seleção de elementos da cultura são passíveis e desejáveis de serem ensinados por quem e para quem? As normas, critérios e modelos mundiais que se busca seguir são elaboradas por quem, onde? Mesmo considerando que, como construção social, os currículos são formulados a partir de processos conflituosos e de decisões negociadas, quem estaria presente no processo de negociação? Tais questões nos remetem à percepção de que existem interesses de ordem, política, econômica, social e cultural que procuram influenciar a elaboração dos currículos em todas as esferas da organização social educativa.

Goodson (1999) ao discutir o currículo escrito afirma seu significado simbólico, quando “publicamente indica as aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo”, e um significado prático quando o estabelecido na norma é avaliado e a ele se vinculam “alocação de recursos financeiros e outros” vinculados as normas e sobre os critérios do currículo (GOODSON, 1999, 17-18). O currículo texto/escrito sofre a tensão dos agentes envolvidos na sua realização – professores, alunos, pais, corpo técnico, etc. – no entanto, por tratar-se de um texto que anuncia “um projeto de reprodução social e de produção da sociedade e da cultura desejáveis, converte-se em um campo de batalha que reflecte conflitos muito diversos” (PARASKEVA, 2008, p.137).

As políticas curriculares, neste caso a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente, e particularmente para a formação em Educação Física, por tratarem-se de textos normativos, instrumentalizadores, referências para o desenvolvimento dos currículos, são a expressão das intenções da sociedade,

expressão da hegemonia do grupo dominante, e seu conteúdo indica os ideais educativos conquistados nos conflitos que se estabeleceram/estabelecem no processo de definição destas políticas. No entanto para Paraskeva (2008),

Como qualquer texto, as políticas curriculares expõem-se a uma pluralidade de leitores produzindo com isso uma pluralidade de leituras. Podemos entender as políticas curriculares como um processo, quer contestado, quer mutante, num permanente estado de ‘vir a ser’, de ‘ter sido’, de ‘nunca ter sido’ e de não ter sido, exactamente, aquilo que se esperava que fosse. (PARASKEVA, 2008, 138)

Percebemos, portanto, que as políticas curriculares, assim como os próprios currículos, não estão livres das interpretações e conseqüentemente de leituras determinadas pela formação cultural de quem as lê, assim como dos interesses de grupos dominantes locais ou mesmo dos conflitos representados nos pequenos grupos a quem cabe a definição dos currículos específicos.

Paraskeva (2008) alerta-nos, ainda para o fato de que a interpretação do documento que expressa a política curricular é uma “viagem” no plano das hipóteses, no sentido de atender as intenções do texto, mas que considera as interpretações dos sujeitos presentes no momento da sua definição e tendo como referência aquilo que se imagina, considerando que a “escola infelizmente tem sido sempre um exercício futuro”.

Há, no entanto, um limite. O texto da política curricular permite certa liberdade interpretativa, os espaços de “interpretação criativa” existem, pois “contém ambigüidades, contradições e omissões que criam algum campo de manobra do domínio da interpretação”. No entanto estes espaços permitem que a manifestação da pluralidade de sujeitos, cada qual com interesses e capacidades interpretativas diferentes, se manifestem dentro dos limites impostos pelo próprio texto, o que reforça os ideais educativos e de formação da identidade cultural ali propostas, isto é, o texto das políticas curriculares é “no fundo, expressão fiel de uma determinada hegemonia conseguida”. (PARASKEVA, 2008, 141) Podemos afirmar, com isto, que os princípios, as concepções que subjazem ao texto tornam-se pressupostos para o desenvolvimento da política curricular

Desta maneira, afirma Paraskeva (2008) que a política curricular

(...) pode ser interpretada como campo de lutas, disputas, conflitos e ajustamentos que, contudo, ocorrem nos espaços delimitados pelo discurso que corporiza as políticas curriculares. Ou seja, só somos capazes de conceber interpretações das possibilidades que veiculam as políticas curriculares através [...] da linguagem, conceitos e vocabulário em que o discurso se torna disponível para nós. (PARASKEVA, 2008, 145)

Como texto a política curricular mantém-se no que lhe é essencial no processo de produção do currículo, este, no entanto, produz e produz-se a partir de um discurso pedagógico que valoriza determinados conhecimentos enquanto não valoriza outros. Ainda para Paraskeva (2008) o texto da política curricular no processo de produção do currículo é retirado de seu contexto de construção e reconstruído em torno de um discurso pedagógico que anuncia regras de “produção, distribuição, reprodução, inter-relação daquilo que caracteriza o texto pedagógico”. Neste sentido o texto das políticas curriculares é a expressão de questões complexas que justificam e determinam o processo de desenvolvimento curricular dando-lhe significação. Citando Beyer e Apple, Paraskeva (2008) afirma que estas questões são de natureza:

(...) epistemológicas [o que conta como conhecimento], política [quem deve controlar a selecção e distribuição de conhecimento], económica [de que modo o controlo do conhecimento se encontra relacionado com a distribuição desigual de poder, bens e serviços existente na sociedade], ideológica [qual o conhecimento mais valioso], técnica [como é que o conhecimento curricular se torna acessível aos alunos], estética [como ligar o conhecimento curricular com os significados pessoais e com a própria autobiografia dos alunos], ética [como tratar os outros com justiça e responsabilidade] e histórica [que tradições existem já no campo do currículo que nos permitem responder a estas questões]. (PARASKEVA, 2008, 147)

O texto da política curricular aponta questões que vão desde as políticas mais gerais até a forma com que se dará a relação professor-aluno-conhecimento. Está disposto na forma de uma cadeia de atividades envoltas em uma concepção que dá unidade ao discurso textual. No processo de produção dos currículos específicos é contextualizado e tratado com roupagens pedagógicas de forma a territorializar seus

conteúdos tornando-os parte do processo educativo e se inserindo o mais profundamente na escola.

Não sem resistência pelos leitores mais críticos, é verdade, em um movimento de construção de novas e diferentes interpretações, no entanto, podemos considerar que, se não pelo convencimento, a hegemonia pode ser conquistada também pela coerção. Em primeiro lugar o texto curricular é um texto legal e por isso seus princípios devem estar presentes e serem considerados na formulação dos currículos específicos. Em segundo as reformas curriculares são implantadas com seus processos avaliativos – do sistema educativo ao conhecimento apreendido pelos alunos – incorporados aos projetos em processo de implantação.

Ora, as escolas, da educação básica ao ensino superior, como parte da sociedade civil, constituem-se palco privilegiado da ideologia dominante produzindo os consensos necessários à construção da hegemonia. A sociedade política, representado neste caso pelo estado e aparatos legais, reafirma e assegura legalmente a disciplina e reprodução sócio-econômica do texto que apresenta às políticas curriculares.

As antigas faculdades de filosofia foram o berço da formação das licenciaturas, da preparação de professores para a escola primária e secundária brasileira onde dominava a política do “currículo mínimo”. As mudanças na regulamentação, a partir da década de 1990, previam a formação específica com disciplinas da área específica em três anos e a formação de natureza pedagógica em apenas um ano, o conhecido modelo “3+1” que vigorou até os primeiros anos deste século. No entanto, a formação das licenciaturas teve sempre pouco prestígio no campo acadêmico brasileiro. Nas palavras de Dias-da-Silva a “Universidade tem aceito formar professores como uma espécie de tarifa que ela paga para fazer ciência em paz” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p.386)

Para Dias-da-Silva (2005, p.386) os dilemas enfrentados pelas licenciaturas são:

(...) a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado & licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área da educação) e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores.

Há diferenças na formação de professores para os alunos das primeiras séries do ensino fundamental. Os cursos de Pedagogia no país, até meados da década de 1980, formaram licenciados habilitados para a docência nos cursos de Magistério em nível médio, nos quais eram formados os professores para intervenção nas primeiras séries do ensino fundamental e os especialistas em administração, supervisão, orientação ou inspeção escolar. A partir desse período um novo modelo foi proposto com a formação de licenciados, também no ensino superior, para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em comum, a formação de professores no Brasil ocorria por currículos prescritivos, “currículos mínimos” com pequenos espaços na formação para as questões regionais. Em geral privilegiava-se o conhecimento técnico-instrumental formando especialistas que combinava na formação inicial o conhecimento científico com um precário conhecimento pedagógico.

Se do ponto de vista da história da formação das licenciaturas e da formação de professores para as séries iniciais há diferenças, para o processo de reformulação curricular desencadeado a partir da promulgação da Lei 9394/96 (LDB) procurou-se dar um tratamento uniforme para a formação de professores que atuariam na Educação Básica. A promulgação das resoluções CNE/CP 01/99, 01 e 02/2002, criou os Institutos Superiores de Educação, a terminalidade e integralidade dos cursos de formação de professores e a diminuição do prazo de integralização dos cursos de 4 para 3 anos, destinando parcela significativa da carga horária para a prática pedagógica (400 horas para a prática como componente curricular e 400 horas para o estágio). Se do ponto de vista etimológico a palavra “currículo” indica percurso ou caminho, a palavra diretriz tem o sentido de direção, dar direção. Portanto, as Diretrizes Curriculares indicam a direção que as Instituições devem tomar no percurso de formação para professores que atuarão na Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares são compreendidas como documentos gerais das políticas de currículo que “orientam a operacionalização das políticas e reformas educacionais, obviamente em sintonia com os contextos políticos de interesse nacional, transformando aspectos gerais em orientações específicas.” (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2004, P.136) Criou-se, a partir das resoluções, um novo

instrumento de controle da formação cultural da sociedade, estabelecendo mais uma vez currículos com características de ordem, racionalidade e eficiência.

5. O DEBATE DA PRODUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

5.1. DIRETRIZES CURRICULARES NO SEU CONTEXTO

Retomamos as generalizações propostas por Saviani (2003) para melhor explicitar o percurso da instituição das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, considerando que essas diretrizes estão em sintonia com o contexto político de interesse nacional, representado pelo governo do Brasil, no período de sua implantação. A manutenção das estruturas sociais, atrelados a possibilidade de financiamento para a educação no Brasil, convergiam com os interesses econômicos e sociais de organizações internacionais como o Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Órgão das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, etc., bem como das nações dominantes no cenário internacional (representadas, principalmente, pelo G7 e lideradas pelos EUA).

O primeiro elemento indicado por Saviani (2003) informa-nos que há uma tendência, na elaboração dos currículos e acrescentamos das políticas curriculares, a seguirem normas, critérios e modelos mundiais.

Para situar esta discussão, devemos lembrar que os organismos internacionais, credores da dívida externa dos países em desenvolvimento, principalmente o Banco Mundial - BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI e outros, com base no que se denominou chamar de Consenso de Washington, dirigiram uma grande investida, durante a década de 1990, sobre a América Latina, no sentido da implantação, e, em alguns casos, como na Argentina e Chile, aprofundamento do projeto neoliberal.

A instalação do projeto neoliberal na região deu-se pelo menos em três movimentos simultâneos: um que busca um novo ordenamento jurídico, isto é, as modificações legais necessárias à implantação/aprofundamento do livre mercado, incidindo sobre o Estado, no sentido, principalmente, de minimizar sua intervenção na economia, o estado mínimo; o segundo movimento é do aprofundamento do domínio do mercado sobre as economias locais, combinado com a implantação de um novo ordenamento legal, estabelecendo mecanismos que impediam qualquer tipo de interferência externa (movimentos sociais reivindicativos, principalmente) e

avançando na direção da internacionalização dessas economias, sob a tutela dos países mais ricos, através das áreas de livre comércio; o terceiro movimento busca o controle da formação cultural dos povos, isto é, o controle das instituições formativas das populações desses países, tendo como foco a compreensão de que o “receituário” proposto é a única alternativa para a saída da crise econômica e social em que vivem as nações, como também se buscou, nesse momento, a formação para os novos paradigmas do trabalho. (GENTILI, 1996)

Para Vieira (2001), a onda de acordos internacionais da década de 1990 não é nova para o Brasil, na medida em que em diversos momentos da história, desde o Império e dando continuidade na República, buscamos financiamento externo para os problemas internos. Na educação, a opção pela cooperação internacional – financiamento externo para os problemas internos na educação – se aprofunda, principalmente a partir da década de 1950 com os chamados acordos “MEC-Usaid” que se mantêm nas décadas seguintes, aumentando a incidência de acordos de cooperação que previam recursos e a importação de novas tecnologias, chegando, no seu auge, à assinatura de 14 acordos entre as duas agências entre junho de 1964 e janeiro de 1968. Compreendemos que em nenhum destes momentos o financiamento externo estava desatrelado de soluções também externas para os problemas internos, como no caso da educação.

Vieira (2001) indica que no momento atual três variáveis são necessárias à compreensão do processo de internacionalização do projeto de educação para os países em desenvolvimento:

A primeira diz respeito à definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos (...) [onde] são elaboradas declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometem os países signatários dos diferentes acordos firmados. (...) A segunda variável que expressa as políticas internacionais para a educação, se traduz em propostas firmadas no contexto da retomada de uma visão que articula a educação ao desenvolvimento, em modos semelhantes à teoria do capital humano.(...) A terceira variável diz respeito à presença de organizações internacionais no país voltadas para o desenvolvimento de projetos na área da educação, a exemplo da UNICEF e do Banco Mundial. (VIEIRA, 2001, p. 61)

As modificações na legislação e na política educacional, inspiradas no ideário internacional, proveniente das variáveis apontadas, são significativas e envolvem todos os níveis e modalidades da educação nacional⁷. No entanto, para Vieira (2001, p.70), a matriz de pensamento que orienta a formação humana nesse novo cenário da educação é a **competitividade**, acrescida de uma diretriz política adicional, o **desempenho**, e de um componente do esquema institucional a **descentralização**.

O processo de formação de professores tem recebido um tratamento que se aproxima da matriz proposta: o poder público tem intensificado a participação das instituições particulares no processo de formação de professores (descentralização); tal formação se dá a partir do princípio da flexibilidade e do modelo certificação de competências de caráter técnico-instrumental (desempenho); estabelece o controle da formação a partir dos processos de avaliação⁸, como ENADE e agora o SINAES e a divulgação de um “ranking” com o desempenho das instituições (competição).

Nosso olhar, neste momento, volta-se para as novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica e a centralidade das categorias “flexibilidade curricular”, como princípio orientador dos processos de formação docente e “competência”, indicada de forma prescritiva para ação pedagógica no ensino superior e conseqüentemente para a formação docente, estabelecendo um perfil “inovador” aos(às) professores(as) da Educação Básica em formação.

⁷ A título de exemplo podemos citar a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; as diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico, os parâmetros curriculares para o ensino médio, as diretrizes curriculares para cursos de graduação, a regulamentação dos cursos seqüenciais, os processos de avaliação da educação brasileira (ENADE, ENEN, SINAES), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e a Valorização do Magistério e seus desdobramentos como a descentralização e municipalização do ensino, o decreto que modifica a tipologia das Instituições de Ensino Superior e a conseqüente mudança do conceito de autonomia universitária, o decreto sobre a formação de professores incluindo a formação à distância, a criação dos Institutos Superiores de Educação, etc. Além dos programas que incidem diretamente sobre o dia-a-dia das escolas e da ação pedagógica dos professores, como “Dinheiro direto na escola”, o Kit TV Escola (composto por TV, vídeo cassete, antena parabólica e fitas) e sua programação na TV escola para gravação, livros didáticos em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacional, etc.

⁸ Não queremos, com a crítica, isentar o poder público da implementação das ações avaliativas dos sistemas de ensino como política pública compartilhada entre a União, estados, municípios e o Distrito Federal, com a participação de toda a comunidade escolar. No entanto, não podemos concordar com objetivos não explícitos de estabelecer a concorrência entre as escolas, mesmo no sistema público de ensino, e entre este e o particular, ao mesmo tempo em que promove o sucateamento da educação pública.

O corpo da Lei 9394/96 (LDB) e seu processo de regulamentação prevêem mudanças na estrutura, organização e funcionamento das instituições do ensino superior redefinindo seu papel para suprir demandas, principalmente do mercado, no que diz respeito a produção do conhecimento e a formação profissional, tendo como modelo de diferenciação institucional a diversificação e a flexibilização.

O artigo 53 da LDB estabelece como atribuição do Conselho Nacional de Educação (CNE) “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação (MEC), para os cursos de graduação” (BRASIL, 1996). Neste sentido o CNE, em conjunto com o MEC, estabeleceu o Parecer 776/97 que apresenta, para a formulação das Diretrizes Curriculares para todas as graduações, as orientações gerais centradas no princípio da flexibilidade curricular rompendo com a política anterior dos currículos mínimos. Para Silva (2003) ao examinar:

(...) o paradigma educacional centrado no modelo oficial de formação de professores e cujo princípio é a *flexibilização curricular*, percebe-se implícita nas proposições e nos pressupostos deste uma visão da relação cognitiva, isto é, uma visão de conhecimento embasada nas noções de flexibilização, habilidades, competências e outras que já são, de certa forma, consensuais no âmbito educacional. Largamente empregadas, tais noções servem de referência e característica-chave para orientar as políticas de reformulação curricular nos cursos de graduação, sendo possível afirmar que se trata de uma determinada concepção epistemológica e pedagógica predominante nas perspectivas que se delineiam para a constituição da identidade docente pelo processo formativo em nível superior. (SILVA, 2006, p. 8) (Grifos do autor).

Vale a pena transcrever os principais tópicos do Parecer 776/97, que orienta a formulação das Diretrizes Curriculares para as graduações, como texto prescritivo da política curricular estimulada pelo Ministério da Educação via o Conselho Nacional de Educação:

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos.(...)

1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos

currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;

2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino/aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; (BRASIL, 1997)

Devemos atentar também para a afirmação do Parecer CNE CP 09/2001, produzido com base em documento da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação intitulado: “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior” (BRASIL, 2000) e que dá suporte as Diretrizes Curriculares para a formação docente quando trata da sua flexibilidade:

As normas e recomendações nacionais surgem nos marcos de um quadro legal de flexibilização da gestão pedagógica e reafirmação da autonomia escolar e da diversidade curricular, que sinaliza o caminho para um regime de colaboração e um modelo de gestão mais contemporâneo para reger as relações entre o centro dos sistemas e as unidades escolares. (BRASIL, 2001, p. 8-9)

Há que se compreender que, no ideário hegemônico, pelo convencimento ou coerção as Diretrizes Curriculares estabelecidas, após a publicação do Parecer 776/97, são normas a serem seguidas de forma prescritiva por Instituições do Ensino Superior como fica evidente no Parecer CNE/CP 09/2001.

A proposta inclui a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças. Sendo assim, é suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais, ou seja, as Diretrizes constantes deste documento aplicar-se-ão a todos os cursos de formação de professores em nível superior, qualquer que seja o locus institucional - Universidade ou ISE - áreas de conhecimento e/ou etapas da escolaridade básica. (BRASIL, 2001)

Isto é, de um lado a nova norma produz a necessidade da adequação dos cursos (tempo de duração, matriz curricular, cargas horárias, etc.) promovendo reformulações curriculares estruturais nos cursos já existentes, com certa

autonomia, reafirmando o princípio da flexibilidade, como se apresenta o Art. 14 da Resolução CNE/CP 01/2002.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (...) (BRASIL, 2002)

De outro, com a opção política e epistemológica de prescrição da “pedagogia das competências”, não explicitada na LDB, mas claramente nos demais documentos normativos, como orientação geral, da organização institucional às práticas pedagógicas, as Diretrizes indicam uma nova forma de intervenção no Ensino Superior e conseqüentemente no processo de formação de docentes. Os artigos 3º e 4º, da mesma Resolução que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” é prescritivo, apontando a “pedagogia das competências” como “nuclear” no processo formativo:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; (...)

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: (...)

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (BRASIL, 2002)

A “pedagogia das competências”, concepção pedagógica central da formação docente, foi incorporada pela legislação educacional brasileira, principalmente a partir da promulgação da Lei 9394/96, e tornou-se o modelo pedagógico presente nas Diretrizes Curriculares para a formação docente e para as demais graduações sendo, também, a referência central para a Educação Básica, com atenção especial

para o ensino técnico e tecnológico. No Parecer CNE/CES 09/2001, o CNE define sua concepção de competência para a formação docente:

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

O emprego da palavra “competência” tem, nos documentos oficiais, afinidade com a expressão utilizada no Relatório para a UNESCO⁹ – “Educação: um tesouro a descobrir”, da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, mais conhecido como “Relatório Jacques Dellors”, aludindo ao economista e coordenador da comissão de quatorze membros que produziu o documento. Ao mesmo tempo, a formulação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil, teve também sua influência, e por isso mantém coerência com o Relatório Jaques Dellors.

A principal protagonista da elaboração da legislação nacional, a professora Guiomar Namó de Melo, produziu enquanto docente dos Institutos Universitários de Formação dos Mestres (Instituts Universitaires de Formation de Maitres– IUFMS), na França, o texto “Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical” (MELO, 2000), publicado em março de 2000, com as principais análises e conceitos utilizados posteriormente nos instrumentos legais. Em seguida, representando a SEMTEC, (Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico), a professora participou e coordenou o Grupo de Trabalho, em conjunto com o Coordenador Geral Ruy Leite Berger Filho Secretário Nacional da SEMTEC, a elaboração da “Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica”, em cursos de nível superior (BRASIL, 2000), enviado em maio do mesmo ano ao CNE. No ano seguinte já presente, como Conselheira, no Conselho

⁹ Esse documento é uma importante referência para o estudo das reformas educacionais implantadas no Brasil a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Nossa intenção é fazer referência ao documento quando trata dos Pilares da Educação e sua relação com a Pedagogia das Competências presente na legislação educacional brasileira.

Nacional de Educação, a professora Guiomar, foi membro da Comissão que relatou e aprovou no Conselho Pleno do CNE, o Parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001) que da sustentação a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002), homologada em 17 de janeiro de 2001, pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza.

Importante retratar esta trajetória, pois, os principais conceitos, flexibilidade e competências, associado à formação humana, e conseqüentemente à formação docente, como veremos mais adiante terão, na França, terra natal de Jaques Dellors, o seu pleno desenvolvimento, principalmente nas escolas de formação técnica, em função do desemprego e da necessidade da substituição do conceito de qualificação, considerado obsoleto, pelo de competências diretamente associado ao desenvolvimento do processo produtivo, das tecnologias da informação, políticas salariais e da concorrência por postos de trabalho

Neste momento torna-se importante apreender a compreensão de competência determinada no Relatório Dellors. O Capítulo 4, da Parte II – “PRINCÍPIOS”, deste relatório, a comissão apresenta “OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO” indicando que estes incidam sobre a formação inicial de professores:

Formação inicial — Estabelecer laços mais estreitos entre as universidades e os institutos de formação de futuros professores do primário e do secundário. A longo prazo, o objetivo deverá ser fazer com que todos os professores, mas em especial os do secundário, tenham freqüentado estudos superiores, sendo a sua formação assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário. Por outro lado, tendo em conta o papel do futuro professor no desenvolvimento da personalidade dos alunos, esta formação deverá incidir sobretudo nos quatro pilares da educação descritos no capítulo quarto. (UNESCO, 1996, p. 157)

Para os autores do documento, o Século XXI oferecerá “meios nunca antes disponíveis para a circulação e armazenamento de informações e para comunicações” afirmando a existência de uma “civilização cognitiva” (uma sociedade da informação) em função dessa nova relação com a comunicação e a informação

Neste cenário indicam que os desafios para a educação, mesmo que pareçam contraditórios, serão dois: 1 – “a transmissão, de forma maciça e eficaz, de informação”; e 2 - “encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas da informação”. Para os autores, à “educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente

agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (UNESCO, 1996, p. 89)

Portanto, para além da grande carga de informações necessária é preciso que se incorpore o novo conceito de “educação ao longo de toda a vida”, considerando as vantagens que esta:

(...) oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. (UNESCO, 1996, p. 18)

O próprio Parecer CNE/CP 776/97 aponta para a formação autônoma e permanente em uma formulação inspirada no relatório Dellors:

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. (BRASIL, 1997)

Em seguida o Parecer CNE/CP 09/2001 evidenciará a “educação ao longo de toda a vida”:

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de **uma trajetória de formação permanente ao longo da vida**. Grifo nosso. (BRASIL, 2001, p. 9)

Para a Comissão da UNESCO, esse conceito ultrapassa, mas não retira os méritos das conclusões da Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien, Tailândia em 1990 (UNICEF, 1990) para quem cada “pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.” E continua afirmando que essas necessidades dizem respeito:

(...) quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores,

atitudes), de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender". (UNICEF, 1990, p.3)

Para os autores, o novo conceito de "educação ao longo de toda a vida" combina a "escola clássica com contribuições exteriores à escola", isto é, consideram a educação uma experiência social e, assim, os estudantes poderiam desenvolver-se intelectualmente, mas, também, como pessoas, aprendendo a descobrir-se e a relacionar-se com o outro, "adquirindo bases no campo do conhecimento e do saber-fazer". (UNESCO, 1996, p. 19) No que o Parecer 776/97 também acompanha valorizando as experiências externas ao currículo escrito/texto e ao currículo vivido;

6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; (BRASIL, 1997)

Há a consideração, pela comissão capitaneada por Dellors, de que a educação escolar tem-se orientado basicamente pelo "conhecer" e em menor grau pelo "fazer". As outras aprendizagens, ou seja, os pilares "ser" e "conviver" acabam por ficar fora do ensino formal, na dependência de circunstâncias imprevisíveis e aleatórias.

Os pilares da educação garantiriam o desenvolvimento das competências necessárias ao pleno desenvolvimento do cidadão, na perspectiva de educar-se ao longo de toda a vida. Para os autores, não basta uma resposta quantitativa às necessidades de educação, já que não é possível, nem adequado, que "cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente." É preciso, então, "estar a altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo de mudança. (UNESCO, 1996, p. 89) Estariam assim associados os Pilares da Educação e as competências a serem desenvolvidas para uma educação ao longo de toda a vida:

PILARES	COMPETÊNCIAS
Aprender a aprender; Adquirir os instrumentos da compreensão.	Competência Cognitiva
Aprender a fazer; Agir sobre o meio envolvente.	Competência Produtiva
Aprender a conviver; Cooperar com os outros, em todas as atividades humanas.	Competência Social
Aprender a ser; Via essencial que integra as três precedentes.	Competência Pessoal

Quadro elaborado pelo autor com base em informações do Relatório Dellors (UNESCO, 1996)

O pilar da educação “aprender a conhecer” (UNESCO, 1996, p. 90-92): o tipo de aprendizagem apresentado nesse pilar, pelo Relatório Dellors, indica que a educação está centrada “não tanto” na aquisição de conhecimentos, mas, antes, no “domínio dos próprios instrumentos do conhecimento”. É, portanto, meio – para compreender o mundo que o rodeia – e fim – pelo prazer de aprender – da vida humana, na medida em que a educação é um processo de aprendizagem ao longo de toda a vida.

Ao desenvolver a temática, os autores tomam como princípio a idéia de que os conhecimentos são cada vez mais utilitários e os alunos têm acesso a um mundo de informações as quais devem ser selecionadas, pois não há espaço suficiente para a memorização. Afirmam, ainda, que a “tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual.” (UNESCO, 1996, p. 90)

A especialização não pode estar dissociada de uma sólida formação cultural, pois “fechados nas suas ciências os cientistas podem se desinteressar pelo que os outros fazem.” (UNESCO, 1996, p. 90)

Por fim, ao discutirem o pilar “aprender a conhecer” e sua relação com o trabalho assim se posicionam:

O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro. A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele. (UNESCO, 1996, p. 91-92)

Em diversos pontos das Diretrizes Curriculares percebemos a presença do pilar “aprender a conhecer”, associado diretamente à “competência cognitiva”. Observamos, por exemplo, no Art. 3º, que trata dos princípios norteadores do preparo para o exercício profissional, que afirma, em seu Inciso III, ter “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem” deixando claro, logo em seguida, o propósito de estabelecer uma associação entre a construção do conhecimento e sua concepção de competência: “uma vez que ensinar requer, tanto **dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação**¹⁰, como compreender o processo de construção do conhecimento.” (BRASIL, 2002) Neste caso não está presente o vocábulo “competência”, mas sua

Trata-se de “aprender a conhecer” dominando, inclusive, métodos e instrumentos de produção da ciência, para mobilizar conhecimentos para/na ação pedagógica, isto é, a pesquisa não está associada ao conhecimento específico a ser ensinado, mas ao desenvolvimento da ação pedagógica.

A “competência cognitiva” esta interligada a noção de “educação ao longo de toda a vida”, pois o docente da Educação Básica tem a responsabilidade/compromisso de manter-se atualizado para renovar e inovar sua ação pedagógica e os conhecimentos mobilizados no espaço educativo formal, pois:

¹⁰ Neste caso não está presente o vocábulo “competência”, mas expressões que remetem ao que é central em seu conceito, dispor do conhecimento para mobilizá-los para a ação, fundamentalmente para resolução de problemas ligados à prática docente.

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. (...) Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico. Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível. (BRASIL, 2001, p. 35)

Quanto ao pilar da educação “aprender a fazer” (UNESCO, 1996, p. 92-96), a Comissão que elaborou o documento, associando esse pilar à formação profissional, buscou responder as seguintes questões: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?

Antes de iniciar uma resposta propositiva, a Comissão, adverte que as mudanças tecnológicas no campo de trabalho alteraram as tarefas desenvolvidas pelos trabalhadores, principalmente no ambiente fabril, e “não podem ser mais consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras” (UNESCO, 1996, p. 94), no processo formativo. Neste novo cenário, que se desenvolve, segundo a Comissão, ao longo do Séc. XX, o “aprender a fazer” deve ter outro significado que leve em conta a “desmaterialização do trabalho”, e a acentuação do trabalho cognitivo, advindos do uso de novas tecnologias e o incremento do setor de serviços que, juntas, dão outras características ao campo de trabalho e, por conseguinte à formação:

Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. (UNESCO, 1996, p.94)

O processo produtivo, segundo a Comissão, se modificou, e agora exige dos trabalhadores novas formas de preparação para o trabalho, mais, rápidas e eficientes e consideram que a transformação dos trabalhos “prescritos e parcelados deu lugar à organização em ‘coletivos de trabalho’ ou ‘grupos de projeto’, a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário.” (UNESCO, 1996, p. 94) Isto é, combina a qualificação técnica e profissional, o

comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. Qualidades como a capacidade de se comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos, em fim, “sabe fazer” exige, segundo a Comissão, um verdadeiro coquetel de habilidades necessárias para o trabalho flexível e coletivo, mas desenvolvidas individualmente.

Ao responder “de forma propositiva” a questão inicial, os autores do Relatório, ao tratarem da economia informal, considerando os países mais pobres ou em desenvolvimento afirmam que o “aprender a fazer” teria um “objetivo mais amplo”, ou seja, trata-se “mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional.” (UNESCO, 1996, p. 94) No entanto, quando tratam das “economias mais avançadas” em que se observa o “crescimento quantitativo e qualitativo” do setor de serviços, o campo de trabalho torna-se diversificado o que exigiria uma força de trabalho mais intelectual e, portanto, com competências em que a “relação com a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais” (UNESCO, 1996, p. 94).

A “competência produtiva” estreitamente relacionada ao conceito do Pilar “saber fazer” do Relatório Dellors, está presente nas Diretrizes para a formação docente asseverando que na organização curricular as instituições deverão ter como referência para o preparo dos futuros professores (Art. 2º) “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (Inciso VI) além do “desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (Inciso VII), para tanto deverá incluir na jornada de trabalho dos professores do curso “tempo e espaço para as atividades coletivas” (Art 7º Inciso V) indicando que sejam utilizados para “estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação” (BRASIL, 2002)

Ao considerar os princípios que orientarão o “preparo para o exercício profissional” (Art. 3º) assegura o processo avaliativo, “como parte integrante do processo de formação”, afirmando, ainda, que o futuro professor deverá se instrumentalizar para desenvolver o “diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados” sempre considerando “as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias”. (BRASIL, 2002)

As Diretrizes indicam ainda, para o desenvolvimento do Pilar “saber fazer”, que Instituições na construção de seus projetos pedagógicos (Art. 6º) quando do processo de definição dos conhecimentos exigidos (§ 3º) “para a constituição de competências deverá”, deverá propiciar aos estudantes:

(...) a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: (...)

VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002)

Este talvez seja o mais importante e inovador elemento de constituição da “competência produtiva” na formação de docentes: um conhecimento construído “na” e “pela” experiência na realidade escolar.

Além do estágio curricular a nova normalização (Resolução CNE/CP 02/2002) estabelece que a articulação teoria-prática se dará por um “conhecimento advindo da experiência”, tendo os cursos de formação que, em seus planejamentos;

(...) prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares. (BRASIL, 2001, p. 57)

O Parecer, ao indicar a prática como componente curricular, espera que o estudante possa apreender as diversas dimensões do contexto educativo, desenvolver as habilidades de analisar como as situações problema se constituem e, mobilizar os conhecimentos necessários a sua resolução. Assim o Parecer (BRASIL, 2002, p. 49) afirma que a “competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta”. Por isso a prática como componente curricular na formação docente trata de:

(...) um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor. (...) Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de

professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. (BRASIL, 2001. P. 49)

Trata-se da valorização do conhecimento tácito (“aprender a fazer”), construído eminentemente na prática da ação educativa (“competência produtiva”). Aprender pela experiência trouxe também para o corpo da Diretriz um conceito que chama a atenção pela vinculação entre a prática do professor formador e a prática do futuro professor em processo de formação, está descrito como um dos princípios norteadores para o exercício profissional ao lado da formação para competências. O texto da Resolução CNE/CP 01/2002 indica a:

“II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) **a simetria invertida**, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; (BRASIL, 2002) Grifo nosso.

A simetria invertida considera que a preparação do professor se dá em local similar ao que vai atuar, porém em uma situação invertida. Além de já ter sido estudante no próprio ambiente escolar, o que lhe garantiria, também, uma experiência anterior a docência em posição diferente. Com base nestas considerações o Parecer CNE/CP 09/2001 considera que:

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. (BRASIL, 2001, p.30)

O conceito de simetria invertida, pouco discutido na literatura do campo da educação no Brasil, enfatiza a consideração das experiências anteriores dos estudantes, indicando que este vivencie, no processo formativo, “as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas.” (BRASIL, 2001, p.31)

Quanto ao pilar da educação “aprender a conviver” (UNESCO, 1996, p. 96-99), o Relatório Dellors, parte do pressuposto de que o “mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade”, e de que “o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e, sobretudo em nível

internacional, tem tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual”, Os autores do relatório afirmam que essa aprendizagem tornou-se o maior desafio para a educação contemporânea. No entanto, não vêem como saída o simples contato entre culturas diferentes, por isso a educação:

(...) deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. (UNESCO, 1996, p. 98)

A primeira via apontada pelo Relatório, caracteriza-se pela transmissão de conhecimentos sobre a diversidade humana e a tomada de “consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (UNESCO, 1996, p. 98). A segunda via ou segundo nível considera que o trabalho em conjunto, em projetos que motivem parceiros diferentes e distantes do habitual, pode levar à diminuição ou até ao desaparecimento das diferenças e dos conflitos.

As Diretrizes abordam a questão do pilar “aprender a conviver” já no seu Artigo 2º que trata da organização curricular das Instituições formadoras, indicando o “preparo para o acolhimento e o trato da diversidade” (Inciso II), coincidindo com a primeira via (transmissão de conhecimentos) proposta pelo Relatório. Desdobra-se nos princípios norteadores da formação, esperando que, ao estabelecer a coerência entre a formação oferecida e a prática esperado do futuro professor a aprendizagem se de (Art. 3º inciso II alínea b) “como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos (...)” que, como aponta no Artigo 6º, Inciso I, se constrói com o estímulo ao desenvolvimento das “competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática”. (BRASIL, 2002)

A referência para a compreensão dos “valores inspiradores da sociedade democrática”, sugeridos pela Resolução CNE/CP 01/2002, são descritas no Parecer 09/2001:

“pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos” além de “reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação”. (BRASIL, 2001, p.49)

A segunda via indicada pelo Relatório Dellors e ratificada pelas Diretrizes, diz respeito ao trabalho coletivo, presente na Resolução CNE/CP 09/2002 em diversos momentos quando trata das competências referentes à compreensão do papel social da escola, no que diz respeito à gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto curricular da escola; competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, quando trata dos projetos pessoais de estudo e trabalho, compartilhando a prática e a produzindo coletivamente. (BRASIL, 2001, p. 41-49) Quanto à organização institucional a Diretriz também é prescritiva em relação a “competência social”, impelindo os cursos a prever, na jornada de trabalho dos professores, tempo e espaço para atividades coletivas. Estas atividades estão também incorporadas aos projetos de formação docente conforme as orientações inerentes a organização curricular previstas no Artigo 2º, Inciso VII da Diretriz Curricular que prevê o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002)

Ao apresentar o pilar da educação “aprender a ser” (UNESCO, 1996, p. 99-101), os autores do documento afirmam que:

(...) a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, (...) para elaborar pensamentos autônomos, e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (UNESCO, 1996, p. 99)

A educação, afirmam, é uma viagem interior dividida em etapas que “correspondem à maturação contínua da personalidade”. Nas experiências do trabalho, a educação como meio da realização de sucesso, é um processo que une o individual e a construção social interativa. O grande desafio da aprendizagem será fornecer aos estudantes “forças e referências intelectuais” para a compreensão do mundo para “comportar-se nele como atores responsáveis e justos.” (UNESCO, 1996, p. 100)

A “competência pessoal”, vinculada ao pilar “aprender a ser”, se configura em justificativa para as reformas propostas para formação de professores:

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza,

construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-os com as formas contemporâneas de conviver e de ser. (BRASIL, 2001, p. 7)

A formação de professores deverá observar como princípio vinculado ao pilar “aprender a ser” a “aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais” (Art. 3, Inciso II alínea b). Para a formação de professores autônomos em relação ao processo de aprendizagem, a concepção de avaliação no processo formativo, segundo o Parecer CNE/CP 09/2001, será realizada:

(...) mediante critérios explícitos e compartilhados com os futuros professores, uma vez que o que é objeto de avaliação representa uma referência importante para quem é avaliado, tanto para a orientação dos estudos como para a identificação dos aspectos considerados mais relevantes para a formação em cada momento do curso. Isso permite que cada futuro professor vá investindo no seu processo de aprendizagem, construindo um percurso pessoal de formação. (BRASIL, 2001, p. 40)

A “competência individual”, no processo de formação docente, tem como intenção formar professores com capacidade crítica e autonomia para produzir julgamentos e tomar decisões em quaisquer circunstâncias da vida, mas fundamentalmente em relação aos problemas encontrados no processo ensino-aprendizagem. A idéia central é de que com as experiências vividas e reconhecidas como uma trajetória única, pessoal do processo de aprendizagem, o estudante possa desenvolver as competências necessárias ao ensino e que tais experiências se constituam em seu preparo espiritual, corporal, sensível, estético, responsável, etc., em um processo de formação permanente, “ao longo de toda a vida”, para a educação formal e intervenção em sociedade.

O desenvolvimento das competências se orienta pelo estímulo à capacidade de mobilizar os conhecimentos específicos referentes a cada um dos pilares da educação (aprender a conhecer, fazer, conviver e ser) e, na medida em que o ser humano se defronta com a experiência na realidade deve ser capaz de, ao mobilizar este instrumental, resolver os problemas. As competências, cognitiva, produtiva, pessoal e individual não são, portanto, o próprio conhecimento, nem o seu processo de aquisição, mas a capacidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos nas

diversas esferas da atividade humana. As atitudes desenvolvidas são as ações que expressam a mobilização dos conhecimentos posicionando o indivíduo frente às situações problemas no sentido da sua resolução.

Apresentada a noção de competência com base no Relatório Dellors, e suas interfaces com a política curricular de formação de professores no Brasil, buscamos compreender a sua gênese. O termo competência, na acepção do documento ora apresentado, tem sua origem relacionada ao desenvolvimento produtivo do sistema capitalista. O termo já é utilizado na lingüística e nas ciências psicológicas de base comportamental. Busca, nas relações de trabalho, substituir a noção de qualificação profissional. As noções de competência e flexibilidade para Castione (Apud Silva, 2006) são conceitos que:

(...) ganham importância fora de seu contexto de origem — as relações de trabalho — para ser usado em diversos âmbitos — educacional, produtivo e empresarial — nos discursos e documentos oficiais, nas políticas sociais de trabalho e educação e, em especial, como sinônimo de (des)regulamentação de normas relativas a regras e modalidades da relação entre formas e processos de trabalho e mão-de-obra. (CASTIONI, 2002)

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, estimuladas pelo desenvolvimento tecnológico e pela reestruturação produtiva, apresentam-se como uma tendência à nova caracterização do processo produtivo:

(...) “flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração dos setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado”, isto é o trabalho tácito. (RAMOS, 2002, p. 37-38)

Esse processo produtivo tencionou a idéia de qualificação na medida em que a formação do trabalhador estava associada aos postos de trabalho, estabelecendo relações com a cultura do trabalho desenvolvida em cada sociedade e também por ampliar a capacidade potencial dos trabalhadores para além do que eles realmente sabiam. (RAMOS, 2002, p. 38) Isto é, a qualificação, na visão do capital, formava o trabalhador especializado e, portanto, com pouca flexibilidade para as novas ocupações que exigem polivalência e multifuncionalidade.

Na França a formação por competências se desenvolve em meio a um processo brutal de desemprego, associado diretamente ao desenvolvimento do processo produtivo, das tecnologias da informação, políticas salariais e da concorrência por postos de trabalho. As mudanças atingiram também as empresas que precisaram reestruturar suas grades de trabalho e, neste processo, a formação do trabalhador obedeceu às novas necessidades do trabalho a partir das competências estabelecidas em um acordo, denominado CAP 2000, que define a “modalidade de organização do trabalho e de administração dos assalariados de acordo com as competências.” (TANGUY, 1997, p. 173-187)

Marx (1983) já alertava para o fato de que o desenvolvimento das forças produtivas levaria à necessidade de um trabalhador com maior versatilidade. No entanto, o que para o trabalhador poderia ser uma transformação espontânea na base da indústria moderna, pela própria necessidade do desenvolvimento do trabalho humano e da produção, transforma-se em questão de vida e morte para a sobrevivência do capital:

(...) a indústria moderna, com as catástrofes que lhe são próprias, torna questão de vida e morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador (...): substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolvem espontaneamente na base da indústria moderna; (...) (Marx, 1983, p. 69).

A flexibilidade do processo produtivo também foi alvo das considerações de Marx (1983), que chama a atenção para o fato de a indústria não considerar definitiva a forma de produção existente. Ela transforma continuamente a base técnica do processo produtivo e com isso as funções do trabalho e as combinações sociais do trabalho. Afirma, ainda, que essa modificação constante exige fluidez das funções e mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. Mas alerta que essas transformações não alteram, ao contrário, reproduzem a divisão social do trabalho e suas duras características.

A indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de processo de produção. Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção e com ela as funções dos trabalhadores eram essencialmente conservadoras. Por meio da maquinaria (...) a indústria moderna transforma continuamente a base técnica da produção e com ela as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança, ininterruptamente, massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para o outro. Exige, por sua natureza, variação do trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. Entretanto, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas. (MARX, 1983, p. 68)

Portanto, além da compreensão sobre a necessidade da formação para a variação do trabalho, fluidez das funções e mobilidade do trabalhador, exigência das modificações ocorridas no processo produtivo em função da sobrevivência do capitalismo, o que está em jogo no processo formativo do trabalhador é a visão de mundo e de homem que se associa ao processo de formação dos trabalhadores, pela pedagogia das competências para o processo produtivo, no sentido da reprodução do modo de produção capitalista.

O que há de inovador na pedagogia das competências é justamente a centralidade do pilar educacional “aprender a conhecer” e seu apelo individualista, base das relações sociais e da competição no modo de produção desta sociedade. A pedagogia das competências busca o desenvolvimento humano centrado em características comportamentais individuais que se integram às capacidades comunicativas, de iniciativa, de assimilação e mudança para novos valores de: qualidade, produtividade e competência. A Comissão dirigida por Dellors não deixa dúvida ao apresentar o sentido que tem as competências para o novo momento de desenvolvimento das forças produtivas.

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do

trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes.(UNESCO, 1996, p. 94)

Não há dúvidas de que a “educação ao longo de toda a vida”, exige um esforço na aprendizagem do pilar “saber ser” (individualismo), mas que combine as demais competências em um processo contínuo e individual de “aprender a aprender”. Não obstante, se busque aprofundar na formação, com o princípio da simetria invertida, como gostaria Dellors, o aprofundamento do pilar “aprender a conviver”, pois, para Sacristan & Gomez (1998, p. 17) “os processos de socialização que ocorrem na escola acontecem, também, e preferencialmente, como consequência das práticas sociais, das relações sociais que se estabelecem e se desenvolvem em tal grupo social, em tal cenário institucional.” Isto é, com a incorporação do conceito da simetria invertida na Diretriz Curricular, a atenção das instituições formadoras não se concentra exclusivamente no ensino do pilar “aprender a conhecer” ou no ensino das “competências individuais”, mas, também, na organização de um ambiente de aprendizagem de interações sociais que conservem o modelo econômico-social, e das relações de trabalho, desde o contato com seus professores na formação docente até o contato com seus alunos na sua própria prática pedagógica na educação formal.

A “pedagogia das competências” está associada ao que Newton Duarte (2003) chama de “pedagogias do aprender a aprender”, isto é, formas de organização do processo educativo em que o ensino está centrado no desenvolvimento, pelo estudante, de metodologias de aprendizagem, assim ele aprende a produzir seu próprio conhecimento.

Duarte (2003, p. 8), ao apresentar quatro posicionamentos valorativos da pedagogia do “aprender a aprender”, afirma que: não há que se discordar de que a escola forme os estudantes para a autonomia, liberdade de pensamento e expressão, a questão é a hierarquização proposta na qual se valoriza mais a aprendizagem construída individualmente. Aponta para o fato de que nessa

pedagogia é mais importante a descoberta, a elaboração, a construção dos conhecimentos, isto é, mais importante do que o ensino-aprendizagem do conhecimento científico é a aprendizagem do método científico, para o autor, nessa pedagogia se valoriza mais o conhecimento produzido pelo próprio estudante do que a aprendizagem do conhecimento já produzido. E continua (DUARTE, 2003), além de o estudante proceder à busca do conhecimento por si mesmo, e, de forma autônoma, construir, também, o método de conhecimento, essa pedagogia considera como o motor desse processo, as necessidades inerentes e próprias do indivíduo, valorizando a sua presença social na comunidade, em um processo contínuo de adaptação às novas necessidades.

O último posicionamento valorativo esboçado por Duarte (2003, p. 10) é o de que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”, isto é, para o autor, a educação vem formando os estudantes para sociedades estáticas e, a pedagogia proposta, que considera o conhecimento cada vez mais provisório, deve apontar para a atualização constante, a educação ao longo de toda a vida deve preparar o indivíduo para que se adapte sempre às novas condições exigidas pela realidade.

Neste sentido, Duarte (2003), apresenta a “pedagogia do aprender a aprender”, que, em suas palavras, se transforma em “uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego” (DUARTE, 2003, p.10):

O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. (DUARTE, 2003, p.10)

Caberia, portanto, aos educadores perceber as competências necessárias ao indivíduo, por exigência da realidade/mercado e “levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.” (UNESCO, 1996, p. 18) Isto é, perde-se a perspectiva, na formação, de instrumentalização dos indivíduos para compreensão e intervenção na realidade de forma crítica e transformadora e, ao contrário, estimula-se a adaptação para que eles ocupem seu lugar na sociedade.

Para Marise Ramos (2002), a pedagogia das competências, tratada nos documentos oficiais, traz a seguinte ordem de problemas:

“a) reduzem as competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.” (RAMOS, 2002, p. 412).

Ainda para a autora, o conhecimento não resultaria de um esforço de compreensão da realidade objetiva, mas sim das percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extrairiam do mundo experiencial. A validade do conhecimento, assim compreendido, é julgada por sua viabilidade ou por sua utilidade exclusivamente nesse âmbito. Ou seja, “não existiria qualquer critério de objetividade, de totalidade ou de universalidade para se julgar se um conhecimento ou um modelo representacional é válido, viável ou útil, a não ser sua adequação às experiências” (RAMOS, 2002, p. 412).

Para Duarte (2003), além de não produzir conhecimentos críticos que apontem para qualquer tipo de transformação, ao contrário, visa-se apenas a adaptação aos novos conhecimentos. A pedagogia das competências pressupõe a existência de uma “sociedade do conhecimento” que obscurece a determinação econômica dos processos produtivos e das relações sociais dentro do modo de produção capitalista.

Tal conceito - sociedade do conhecimento - gera ilusões em relação ao processo educativo e às ações no campo de trabalho e assim destaca: a) o conhecimento estaria acessível a qualquer um, a qualquer momento; b) o estudante desenvolveria capacidades de lidar criativamente com os conhecimentos, isto é, ao mobilizar o conhecimento o trataria de forma crítica e criativa; c) o conhecimento é apenas uma convenção cultural a ser mobilizada, não há uma apropriação da realidade pelo pensamento; d) não há uma hierarquia entre os conhecimentos quanto a sua qualidade ou ao poder explicativo da realidade, desde que se encontre uma solução para o problema; e) o apoio à consciência dos indivíduos através de bons exemplos ou de palavras, ou mesmo da comunidade que se constituiria no

caminho, para a resolução dos grandes problemas enfrentados pela humanidade. (DUARTE, 2003, p. 14-15)

Podemos, portanto, afirmar que a tendência mundial hegemônica para a educação nos países periféricos e/ou em desenvolvimento e transmitida para a formação docente como receituário na nova legislação, afirma os conhecimentos da experiência de forma acrítica, tendo como cerne a formação para a resolução individual dos problemas enfrentados na atividade docente, além de mascarar as diferenças sociais pela formação por competências, isto é, perde-se a perspectiva, na formação, de instrumentalização dos indivíduos para compreensão e intervenção na realidade de forma crítica e transformadora.

Trata-se, portanto de perceber que o estabelecimento das políticas curriculares, no Brasil, obedeceu a prioridades de acordo com as finalidades da educação e o público a que se destina. As preocupações com a formação das elites ou das camadas populares com propósitos humanísticos, científicos ou técnicos, numa visão patriarcalista ou democrática acabam por determinar a estrutura e o conteúdo destas políticas, além disso múltiplos fatores se entrecruzam e se determinam mutuamente, apresentando-se de diferentes formas, tendo em vista períodos históricos ou realidades diferenciadas. (SAVIANI, 2003)

Para Sacristan e Gomez (1998) as finalidades da escolarização se relacionam a incorporação dos estudantes ao mundo do trabalho, e a formação para a intervenção na vida pública. Alertam-nos, no entanto que preparar para a vida pública em sociedades “governadas pela implacável e às vezes selvagem lei do mercado” implica em assumir no âmbito da escola as contradições que “marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas” (SACRISTAN E GOMEZ, 1998, p. 14-15)

Para os autores, se de um lado há a necessidade, no mundo político de uma sociedade formalmente democrática, da formação para o “desenvolvimento de conhecimentos, idéias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação no mundo civil, no âmbito da liberdade de consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar”, de outro, o mundo da economia necessita da formação da força de trabalho para “incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado” (SACRISTAN E GOMEZ, 1998, p. 14-15) Ainda para os autores é:

(...) evidente que dentre exigências tão dispares e, contraditórias descansa uma ideologia tão flexível, frouxa e eclética que aceita e assume a dissociação e as inevitáveis respostas esquizofrênicas do indivíduo e dos grupos. Uma ideologia que não apela para a lógica da razão para sua legitimação, mas que se justifica exclusivamente com a força do que existe, a aceitação e a consolidação do *status quo*, da realidade que se impõe inexoravelmente. (SACRISTAN E GOMEZ, 1998, p. 16)

Já afirmamos o caráter conservador da pedagogia das competências proposta pelo relatório Dellores e incorporada pela legislação educacional brasileira, afirmamos também tratar-se da formação para a busca infatigável, porque uma educação ao longo de toda a vida, para a adaptação à sociedade regida pelo capital, denunciemos agora que a pedagogia proposta coloca a ênfase da formação na autonomia (individualista e competitiva) do indivíduo, na sua capacidade de concorrer com os outros e, com isso, justificar as desigualdades sociais também, no âmbito individual.

Considera-se que formalmente todos têm as mesmas oportunidades, e, na medida em que o indivíduo não incorpora as competências necessárias à vida social e ao trabalho, se sentirá, e será julgado individualmente, como “não competente”, isto é, “incompetente” para incorporar-se ao mundo do trabalho e/ou para a intervenção na vida pública. Situação conhecida em que a vítima é responsável pelo crime de, em função das diferenças de origem, ser incapaz de acompanhar o desenvolvimento da sociedade da informação/globalizada, e que Cortella (1998) classifica como a “culpabilização da vítima”.

Entendemos que as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica não apontam para a formulação, nas Instituições de Ensino Superior – IES, em sua maioria privadas, de currículos dirigidos para a formação educacional em sua mais ampla dimensão e suas interfaces com diferentes campos de conhecimento, mas para a formação eminentemente técnico-instrumental associada ao atendimento das demandas mercadológicas.

Podemos afirmar, então, com Goodson (1995) que o currículo, e neste caso as políticas curriculares, se constituem numa realidade social histórica específica que expressa um modo particular de relação entre os homens. É pertinente trazer, ainda a fala de Saviani (2003, p. 27) afirmando que sobre a construção das disciplinas e podemos afirmar também sobre as políticas curriculares, que

informarão os currículos “pesam, sem dúvida, [...], os interesses dos grupos dominantes na sociedade e a forma como vêem o papel e a importância da educação”. No entanto, afirma a autora, não é este o único fator que determina a construção/evolução das disciplinas ou, as opções feitas na definição das políticas curriculares:

Mas há outros fatores determinantes sobre essa evolução, que chegam, inclusive, a interferir no ponto de vista ‘oficial’, tais como: ‘emergência de grupos de liderança intelectual, surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, organização e evolução das associações de profissionais e política editorial na área, dentre outros’.
(SAVIANI, 2003, p. 27)

Compreendemos então que a política curricular, como construção social, resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas.

Para compreensão desta afirmação destacamos que a produção da hegemonia, razão de ser das relações sociais, ocupa papel preponderante no conjunto das relações de produção. Para os grupos dominantes a reprodução dessas relações é, portanto, fundamental no processo de conquista da hegemonia. A educação, tida como reprodutora das necessidades formativas do modo de produção dominante, é considerada instrumento importante no processo de reprodução da hegemonia.

Todavia, a educação, como o próprio modo de produção capitalista, produz em seu interior contradições econômicas, sociais, políticas, culturais que comprometem a sua função na busca da coesão social. Em outras palavras, a educação reafirma os antagonismos de interesses postos em disputa em seu interior na medida em que reproduz as contradições existentes no próprio modo de produção capitalista. O estabelecimento das políticas curriculares é também palco da disputa por hegemonia no processo formativo da população e, neste sentido, as definições relativas à organização e ao funcionamento dos currículos e das interpretações daí decorrentes são alvo de atenção e interesse de todos os segmentos sociais.

Os intelectuais coletivos¹¹, no sentido de que representam um grupo organizado em torno de uma forma de pensar a formação de professores ou mesmo indivíduos¹² que influenciam o “ponto de vista oficial”, pois interferem no processo de elaboração Diretrizes Curriculares, enfrentam, nos espaços da sociedade civil os conflitos políticos e conceituais inerentes ao campo das políticas curriculares e acabam por reforçar o projeto de formação humana hegemônico. Para Saviani (2003, p.34) “falham, portanto, os que supervalorizam as decisões científicas, baseadas no consenso.” Pois o currículo é um artefato que expressa relações de poder. E, continua Saviani (2003, p.34):

Falham, também, na interpretação das contingências ligadas às questões curriculares, os que se atêm à perspectiva do controle social e consideram o currículo inevitavelmente determinado por interesses de reprodução econômico-social, numa visão de ‘conspiração’.

Há, então a necessidade de compreender, no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, os conflitos que se estabelecem no campo político e suas repercussões na produção dos projetos pedagógicos dos cursos na medida em que se estabelece uma relação de poder entre as forças políticas (grupos de professores, interesses institucionais, etc.) presentes nas Instituições nesta elaboração no sentido da disputa conceitual por tratar-se da produção acadêmica e da formação cultural humana. Poderíamos tratar, ainda neste conflito da disputa pelos valores a serem reforçados no projeto pedagógico, na medida em que a defesa de posições, no processo de elaboração curricular, expressa, para além das posições políticas expressas na definição conceitual, juízo ético de valor sobre a formação humana.

Para Macedo (2006, p.2)

(...) a vontade de mudança que se configura no campo curricular tem sido fundamentalmente monológica (é preciso compreender que, do ponto de vista político, há coletivos monológicos; refiro-me aos grupos de fato que cultivam a imposição de referências) e extremamente abstrata na sua

¹¹ No caso da Diretriz Curricular para formação de professores para a educação Básica consideramos que vários intelectuais coletivos se manifestaram em torno de sua formulação como: FURUNDOR, CEDES, ANFOPE, ANDES, Movimento estudantil, Grupos de estudos e Pesquisas de diversas Universidades brasileiras, etc...

¹² No caso de indivíduos chamamos a atenção para a presença constante da Professora Guiomar Namó de Mello, na formulação de documentos de referência do Ministério da Educação e em seguida como autora do Parecer CNE/CP 09/2001, que dá suporte à Resolução CNE/CP 01/2002.

constituição e nas suas conseqüências práticas. É preciso que se diga que o princípio da flexibilidade contido no discurso das políticas de currículo, bem como os modelos inovadores em profusão no momento, não garantem por si a *intercricidade* necessária à organização democrática da *formação* via currículo.

Portanto, a busca de uma unidade de ação na diversidade do pensamento de intelectuais coletivos no processo de luta em torno da regulação para a formulação das diretrizes para formação de professores, no Brasil, torna-se questão vital na medida em que se percebe a necessidade de resistência ao projeto hegemônico, e só se dará com a possibilidade da crítica das posições de forma aberta e fraterna.

O estabelecimento do diálogo entre as diversas posições político/conceituais presentes no processo de decisão das políticas curriculares acaba conflitando-se também em torno da seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na formação.

A percepção da historicidade do currículo faz-nos compreendê-lo como uma construção cultural, que também cria cultura¹³, trata, portanto, “[...]as práticas e os saberes escolares orientados para a construção de uma prática pedagógica ancorada, fundamentalmente, na cultura.” (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2005, 119).

Tais elementos da cultura selecionados para serem ensinados na formação humana são originados na prática histórico-social da própria humanidade, isto é, ao mesmo tempo em que o homem torna-se humano em contato com a cultura cria e recria, pelo trabalho, a própria cultura estabelecendo novos conhecimentos no âmbito das ciências, das técnicas, das artes e, inclusive nos modos de ação no mundo. A seleção de aspectos da experiência de produção cultural expressam o conhecimento validado pelo grupo social dominante em determinada sociedade e

¹³ A cultura pode, então, ser entendida, de maneira ampla, como tudo o que não é natural, isto é, aquilo que o homem realizou e continua realizando ao longo da história, mesmo que seja a compreensão/apreensão da natureza. O sentido dado é da superação das culturas nacionais ou da cultura como aquisição de conhecimento ou, ainda, da existência de uma única cultura em desenvolvimento. A cultura, no sentido “história-cultura”, é plural, isto é, identifica a produção humana ao longo de sua história, como movimento descontínuo em que cada povo, há seu tempo e nas condições objetivas, constrói sua linguagem, valores, elabora seus mitos e suas crenças, organiza o trabalho, as relações sociais e de poder, etc. (CHAUÍ, 2001).

em determinado tempo histórico no sentido da permanência de sua hegemonia no grupo social.

Buscamos o entendimento de que é na esfera da cultura, determinada, também, pelas políticas curriculares e conseqüentemente pelo currículo, que se desenvolve a consciência crítica do ser social, que o torna capaz de intervir na realidade. No entanto, o estágio do capitalismo que vivemos fortalece uma lógica cultural que aprofunda manifestações culturais corporativas, individuais e despolitizantes. (MACEDO, 2006)

As Diretrizes Curriculares, neste sentido, se constituem em desdobramentos da Lei 9394/96 (LDB), e por que não dizer da Constituição Federal, e respondem aos interesses dos grupos dominantes, como síntese dos conflitos políticos expressos pelos sujeitos que disputam o processo de formulação, na mesma medida em que refletem o tempo e as condições objetivas (capitalismo dependente, luta de classes, etc..) do estágio de desenvolvimento da cultura em nosso país no sentido da produção da hegemonia.

5.2. A ESPECIFICIDADE DA DIRETRIZ CURRICULAR PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação de professores de Educação Física, no Brasil, é relativamente nova, pouco mais de cem anos. Apesar da presença da ginástica nas escolas primárias, ministrada por instrutores militares desde o século XIX, a formação de “mestres de ginástica” e “mestres de armas” se desenvolve somente a partir da fundação da Escola de Educação Física da Força Policial em 1909, na cidade de São Paulo - SP. (MARINHO, 1943, 129)

No exército, o Centro Militar de Educação Física foi criado somente em 1922 para a formação de instrutores de “educação física para oficiais (primeiros e segundos tenentes)”; “educação física para sargentos (primeiros, segundos e terceiros sargentos); e, “curso de demonstração para oficiais (capitães, majores e tenentes coronéis)”. No entanto, o curso se efetivará apenas em 1929, e além de dez instrutores, entre “primeiros tenentes” e “primeiros tenentes médicos” e sessenta monitores (sargentos), formará a primeira turma de vinte professores civis estimulados a inscreverem-se no curso pelo Sr. Fernando de Azevedo. Esta turma,

de noventa formados entre instrutores, monitores e professores civis, é considerada, por Inezil Pena Marinho, “a primeira turma diplomada por escola ou curso oficial de educação física no Brasil”. (MARINHO, 1943, 129-231)

As escolas de formação de civis, mesmo que com instrutores/professores militares, segundo Faria Júnior (1987), foram autorizadas a partir de 1939 (SOARES, 2004; CASTELLANI FILHO, 1994; BRACHT, 2003) com a abertura da “Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e a Nacional de Educação Física, no Rio de Janeiro” (FARIA JÚNIOR, 1987, p. 15). Entretanto, encontramos registros que indicam que a mais antiga escola de Educação Física para civis no Brasil foi instituída pelo Decreto Estadual n. 1.366 de 26 de junho de 1931 em Vitória no Estado do Espírito Santo. A oferta do Curso Especial de Educação Física¹⁴ fazia parte das atribuições do Departamento de Educação Física criado pelo mesmo Decreto. (FERREIRA NETO, 1999)

O currículo do curso de formação de professores e instrutores militares do “Curso Especial de Educação Physica”, iniciado em 1931 no Espírito Santo, compreendia “ensino geral theorico-prático” e o “ensino pratico” da seguinte forma:

Art. 7. – O ensino geral theorico-pratico, constará de:

- a) – Anatomia
- b) – Physiologia
- c) – Hygiene
- d) – Historia da Educação Physica
- e) – Physiologia applicada
- f) – Anthropologia e Morphologia
- g) – Didactica e pedagogia da Educação Physica
- h) – Physiologia e mechanica dos movimentos
- i) – Gymnastica orthopédica
- j) – Soccorros de urgência
- k) – Physiotherapia

¹⁴ A regulamentação do curso ocorre em 11 de julho de 1931 pelo Decreto 1.450 do próprio Departamento de Educação Física denominado “Instruções para o Curso Especial de Educação Physica” com duração de três meses. Destinado “ao professorado do Estado e aos officiaes do Regimento Policial Militar”, o curso “receberá também sargentos do Regimento Policial Militar, aos quaes ministrará conhecimentos essencialmente práticos” (“para constituir um núcleo de monitores”), e teve como finalidade “preparar professores de Educação Physica”; “preparar instrutores de Educação Physica”; e “diffundir, unificar e intensificar o ensino da Educação Physica nos estabelecimentos militares e de ensino do Estado”. A Lei Estadual n. 98, de 24 de setembro de 1936, regulamentou a, nova, Diretoria de Educação Física criando, também, a Escola Superior de Educação Física em 20 de março de 1939. Em 1940 o Curso Normal de Educação Física foi reconhecido (Decreto Federal n. 6.412), e, em 1941 o Decreto Lei Federal 3.384, concede aos professores formados no Curso Especial de Educação Physica, até 1939, o título de Licenciados. Na década de 1960, com a criação da Universidade Federal do Espírito Santo (Lei Federal n. 3.868, de 30 de janeiro de 1961), o curso foi incluído entre as suas unidades transformando-se na Escola de Educação Física já com 12 (doze) professores do Ensino Superior. (ESPÍRITO SANTO, 1931; FERREIRA NETO, 1999)

l) – Estudo geral da educação e da harmonia dos movimentos, com aplicação á educação physica feminina, Plastica animada, gymnastica rythmica, dansas regionaes e clássicas.

Art. 8. – O ensino pratico, constará de:

a) – Demonstração pratica e execução individual e collectiva de todos os elementos do methodo.

b) – estudo geral pedagógico e anatômico-physiologico dos differentes elementos do regulamento geral de Educação Physica;

c) – composição das lições para os differentes graus das edades physiologicas;

d) – direcção de lições para differentes graus das edades physiologicas;

e) – organização de reuniões esportivas;

f) – organização do ensino de Educação Physica nos estabelecimentos militares e de ensino. (ESPÍRITO SANTO, 1931)

O Decreto-Lei n. 1.212 de 17 de abril de 1939, estabeleceu o mínimo curricular para a formação em Educação Física, em um curso de dois anos para a formação de professores, Licenciatura, e de apenas um ano para a formação de técnico desportivo, de treinamento e massagem ou de medicina da Educação Física e Desportos. Houve já, durante a criação dos primeiros cursos, a proposição de cursos de formação para diferentes perfis de profissionais relacionados ao ensino da Educação Física ou ao técnico.

Seis anos mais tarde aconteceram pequenas modificações no currículo mínimo estabelecido em 1939 com a publicação do Decreto-Lei n. 8.270 de 3 de dezembro de 1945. A duração do curso passou de dois para três anos e algumas disciplinas e/ou conteúdos foram melhores distribuídos. Outra mudança significativa foi, pela edição do DECRETO n. 1.821/53, a exigência da conclusão do segundo ciclo e a prestação de vestibular para o ingresso nos cursos (Lei de Equivalência 2).

Somente em 1962 com o Parecer n. 292/62 e Resolução 298/62 do Conselho Federal de Educação foram introduzidas, nos cursos de Licenciatura e neste caso também para os cursos de Educação Física, as disciplinas chamadas pedagógicas como a Psicologia da Educação, Administração Escolar, Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, consistindo 1/8 (um oitavo) da carga horária do curso, estipulada naquele momento em 1800 (um mil e oitocentas) horas aula.

O currículo mínimo para a formação em Educação Física foi modificado ainda em 1969 pelo Conselho Federal de Educação que trouxe em sua estrutura disciplinas que não se distanciavam até então dos currículos propostos. O Parecer CFE n. 894/69 prescreve neste documento os conhecimentos que deverão informar o processo formativo. O primeiro diz respeito ao estudo da vida humana em seus

aspectos: celular, anatômico, fisiológico, funcional, mecânico, preventivo; em seguida os estudos “gímnicos” e esportivos considerando os aspectos físicos, motores, lúdicos, agonísticos, artísticos; finalmente prescreve os estudos dos saberes pedagógicos em que relaciona as disciplinas didáticas, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e prática de ensino. Outra modificação fica por conta da introdução de uma divisão entre as disciplinas entre básicas e profissionais:

Básicas: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene.

Profissionais: Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e as matérias pedagógicas de acordo com o parecer nº 672/69 (Psicologia da educação, Didática, Prática de Ensino através de Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º graus). (BRASIL, 1969)

Como se pode perceber o estabelecimento do currículo mínimo para a formação em Educação Física até 1969, não sofre amplas modificações mesmo com os debates oriundos da crítica ao currículo considerado como organizador, gestor e controlador dos sistemas de ensino na medida em que definem a ordem, a seqüência e a dosagem dos conteúdos. A concepção técnico-linear, como ficou conhecida esta concepção, ao estabelecer o controle da organização curricular mantém o caráter da formação técnico-instrumental, apolítico e baseado no conhecimento científico, fundamentalmente em estudos higiênicos, eugênicos e de caráter biológico.

O currículo mínimo imposto à formação no ensino superior brasileiro, sob forte influência do pensamento positivista, não permitiu o estabelecimento de qualquer vínculo com os contextos sociais e locais, mantendo, neste sentido uma uniformização no processo formativo que considerava o conhecimento como pronto e acabado, cristalizando o perfil de formação dos profissionais das diversas áreas do acadêmico-profissionais.

Na Educação Física o currículo mínimo enfatizou, inicialmente, os métodos ginásticos, com ênfase no método francês, tornado oficial ainda nos primeiros anos do século XX, e/ou do regulamento geral do ensino da Educação Física. A esportivização do currículo mínimo é percebida já nos anos 1930, estimulado principalmente pela incorporação pela Educação Física dos códigos do esporte de rendimento (BRACHT, 1992). Como uma das conseqüências, na política curricular

de 1969, temos que nos currículos da formação em Educação Física algumas disciplinas serão ofertadas com o próprio nome da modalidade esportiva como Futebol, Handebol, Ginástica Olímpica, Ginástica Rítmica Desportiva, Esgrima, etc..

Para além do estabelecimento do currículo mínimo, Bracht (2003) alerta, ainda, para o fato de que a formação na área, com conhecimento eminentemente prático de viés médico-biológico, dá-se por teorizações realizadas por intelectuais de outros campos de conhecimento como a medicina, forças armadas, pedagogia, etc.. inibindo a formação do “intelectual” da Educação Física.

As características de formação de instrutores de ginástica, inicialmente, e de professores de EF, mais recentemente, fortemente marcada pela idéia de treinamento através da execução de movimentos, fizeram retardar o aparecimento do intelectual da EF. Não me refiro aqui ao intelectual no singular, mas sim, ao agente social pertencente a um campo acadêmico capaz e instrumentalizado para construir teoria que fundamente a prática pedagógica da EF. (BRACHT, 2003, p.18)

A associação da Educação Física à saúde, mesmo em seus aspectos higiênicos e/ou eugênicos, fez com que a produção acadêmica da área estivesse e na maioria dos casos ainda está, associada às ciências naturais privilegiando o paradigma “hipotético–dedutivo” (MOLINA NETO & TRIVIÑOS, 1999). Esta associação ou transposição, ainda para Molina & Triviños (1999), esta relacionada ao “distanciamento da Educação Física do âmbito das Ciências da Educação e seu alinhamento no rol das atividades paramédicas”, privilegiando os conhecimentos produzidos na área das Ciências Biológicas.

A política desenvolvimentista implantada pelos governos militares ao final da década de 1960 e início da década de 1970, associada à reforma do ensino da educação básica e das Universidades, estimulou a criação de laboratórios de fisiologia do esforço e programas de pós-graduação que, no âmbito da Educação Física, foram, e ainda são, utilizados para reforçar os conhecimentos transpostos das ciências naturais, dando destaque aos conhecimentos da medicina e fisiologia do esforço. Nesta mesma perspectiva muitos professores saíram do Brasil, a maior parte para os EUA, Canadá e Alemanha, em programas oficiais de estímulo aos estudos de pós-graduação, para fazer seus mestrados e doutorados. De outro lado os professores vinculados ao ensino superior na área, que ficaram no Brasil, procuraram, para seu processo formativo, os programas “strictu sensu” em outras

áreas como as Ciências da Educação, Ciências Sociais, Filosofia, História, etc., em um movimento de aproximação com as ciências sociais, já anunciada pelo professor Alberto Latorre de Faria da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil em 1943.

A Educação Física, tal com entendemos, se propõe a uma ação educativa, ao mesmo tempo INDIVIDUAL – intra-orgânica, psíquica – e INTER-INDIVIDUAL ou SOCIAL – exterior, geral, conformadora do indivíduo às necessidades do GRUPO e às do seu MEIO.

Desta formulação ampla, decorrem as implicações culturais, não apenas no campo das ciências biológicas, (ponto de vista moderno) mas, principalmente, das *ciências sociais* (ponto de vista contemporâneo).

A matéria-prima da educação física é o *ser humano* – com todas as suas dimensões. Acentuemos, com certa ênfase, a sua dimensão *histórica*, pois o homem, principalmente, um produto da História, entendida esta não no seu aspecto episódico ou mera crônica de fatos, mas com *a marcha do humano em busca do seu sentido profundo* – desenraizar a humanidade do homem. Daí a magna importância da educação física. Concorrerá ela, efetivamente ou não, conforme a sua docência, para que o homem – em tôdas as suas fazes e situações existenciais – atualize as suas potencialidades, em benefício próprio e das necessidades comunitárias, sempre mais complexas em uma sociedade economicamente em ritmo acelerado de industrialização, e, politicamente, democrática.

Não nos esqueçamos que, em uma sociedade industrial, o homem não só atua como mão-de-obra simples ou especializada, mas é, também, o depositário do “know-how” (saber – como – fazer) no qual se assenta o progresso efetivo da indústria e da própria civilização. (FARIA, 1943, p.6) (grifos do autor)

Talvez o principal exemplo, e ao mesmo tempo referência histórica das diferenças na formação destes intelectuais seja o lançamento em 1983 do livro “A educação física cuida do corpo e... mente!”, do professor João Paulo Subirá Medina (MEDINA,1983) que sugere a necessidade de que a Educação Física deva entrar em uma crise, pois se confrontam na definição da própria Educação Física conceitos das áreas das Ciências Sociais e Humanas e aqueles ligados a formação biomédica.

Bracht (1995) analisando a produção das Ciências do Esporte no Brasil indica que, entre 1978 e 1985, a maior parte do conhecimento produzido nesta área ainda se limitava a medir e comparar dados, imputando-lhes a neutralidade e a verdade da ciência. Tal produção se justificava na medida em que estimulava a

prática de atividades físicas de massa, associada à melhoria da qualidade de vida da população, e ampliava as performances atléticas buscando melhorar a participação olímpica brasileira. Este paradigma fez com que o CNPq, e outras Instituições de fomento, relacionassem a produção acadêmica da Educação Física à área da saúde, dando prioridade de financiamento a pesquisas, pós-graduações e programas de iniciação científica, aos projetos desta natureza. (BRACHT, 1995)

Havia, no entanto, um setor da Educação Física preocupado com a repercussão da forte influência esportivizante na Educação Física escolar. A crítica proferida nos anos 80 ao processo de transformação das aulas de Educação Física em sessões de iniciação/treinamento esportivo combinada com a idéia de que esta prática impediria, por força de um processo de alienação, a produção da consciência crítica e a participação popular, repercutiu por demais nas práticas dos professores de Educação Física que estavam no ambiente escolar. A visão reprodutivista presente neste discurso combinava a crítica a Ditadura Militar pós-1964, e a crítica ao modelo econômico dominante.

Alguns autores (CAPARROZ, 1997, 2001; OLIVEIRA, 2001; LOUREIRO, 1996; DELLA FONTE, 2001) discutiram a repercussão deste debate nas aulas de Educação Física. A crítica fundamental foi no sentido do distanciamento destes autores da realidade da Educação Física que de fato ocorria nas escolas. Eram, portanto, na maioria dos casos, críticas macroestruturais “pautadas em análises sobre o discurso oficial da Educação Física escolar”, isto é:

(...) as prescrições operadas pelas abordagens/proposições para Educação Física escolar incorrem num discurso exortativo e naquilo que denomino (Caparróz, 1997) ‘prescrição por negação’, ou seja, ‘não se deve fazer assim...’. Não percebendo que os professores que atuam nas escolas vivem uma intensa angústia com uma Educação Física que não esta apenas ‘no limite’ mas também cansada de viver de meros ‘palpites’. (CAPARROZ, 2001, p.72)

Mesmo com todas as críticas o desenvolvimento da área, principalmente por força das instituições esportivas que justificam, segundo Bracht (2003, p.20), “o investimento em ciência nesta área”, nas décadas de 1970 e 1980, fez surgir, ainda dirigidas, principalmente, por médicos, as primeiras associações científicas da Educação Física. Somente a partir da afirmação da área no ensino superior e na pós-graduação, é “forjado um ‘novo’ agente social, o intelectual da EF, ou seja,

intelectual com formação original em EF e que agora almeja também a prática científica”. (BRACHT, 2003, p. 20-1) E que busca, por consequência, a incorporação, na formação, dos novos conhecimentos produzidos a partir de sua formação específica.

Mendes (1997) indica a constituição, ainda na década de 1970, de um ambiente favorável às discussões que propugnavam a necessidade de uma reforma curricular na formação em Educação Física. Autoras nacionais como Dalila Sperb e Lady Lina Traldi, associadas à influência de autores estadunidenses tecnicistas, o estímulo a estas discussões por cadernos produzidos pelo MEC e mesmo eventos promovidos pelo Departamento de Desportos e Educação Física (do MEC), garantiram, combinados a necessidade de legitimação da área, este clima favorável a discussão curricular. Foi ainda ao final desta década que a SEED/MEC propôs, com a criação de um grupo de estudos, o início das discussões em torno de uma proposta de reforma do currículo mínimo para a formação dos Licenciados em Educação Física. Vários eventos se seguiram legitimando o documento produzido nestes encontros e apreciado, posteriormente, por um grupo de trabalho criado pelo Conselho Federal de Educação com a participação de membros da SEED/MEC, Conselho Federal de Educação e professores de algumas instituições de ensino superior, com a intenção de dar uma redação final ao que seria a Resolução CFE n. 03 de 16 de junho de 1987. (MENDES, 1997, p. 165-8)

A primeira impressão que temos de mais uma reforma curricular é de que não modificaria significativamente o processo formativo dos Licenciados em Educação Física e Técnicos Esportivos, visto manter-se, ainda, na década de 1980, em vigor a Lei n. 5.692/1971 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN), e a Lei n. 5.540 de 1968, ambas editadas durante o regime militar e que estabeleciam (principalmente o artigo 26 da Lei n. 5.540/68) o currículo mínimo nos cursos de graduação.

No entanto, a década de 1980 foi um momento também de rompimento com o autoritarismo, movimentos como o das eleições diretas e pela convocação de uma assembléia nacional constituinte, a retomada dos movimentos sociais, o retorno de dezenas de exilados, entre eles Paulo Freire, a vitória em capitais e governos estaduais dos partidos de oposição acabaram por fazer pressão não só sobre o poder instituído, reformulando a Carta Magna Brasileira, por exemplo, mas também,

sobre os documentos oficiais produzidos naquele momento, com forte influência e participação dos segmentos sociais envolvidos. Os anos finais da década de 1970 e a década de 1980 foram ricos, também, em relação ao debate acadêmico na área, visto a criação dos primeiros cursos de pós-graduação “strictu-sensu” na Universidade de São Paulo – USP, 1977, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 1979 e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 1980.

É neste contexto, apresentado de forma resumida, que se dá a elaboração da Resolução CFE 03/87 que “Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena)”, considerada uma marco importante na formação em Educação Física no Brasil.

De forma geral podemos considerar como inovações relativas ao trato do conhecimento na formação em Educação Física pela Resolução 03/87, o aumento considerável da carga horária do curso – aumentando a possibilidade da formação generalista; a introdução dos conhecimentos filosóficos e da sociedade – como possibilidade da presença da crítica na formação em Educação Física; introdução de disciplinas relativas a pesquisa científica e TCC – estimulando a produção do conhecimento e os estudos na pós-graduação. Além da possibilidade de uma nova habilitação: Bacharel em educação Física.

Destacamos também uma nova forma de prescrição da política curricular, inaugurada pela Resolução 03/87, que flexibilizou às Instituições a produção, a partir da definição do perfil do egresso e respeitadas as normas de carga horária prescritas, dos seus projetos de cursos com a possibilidade de aprofundamento de conhecimentos – garantido respeito as peculiaridades regionais e vocação de cada instituição, flexibilizando, ainda, os estudos a partir dos interesses do aluno na modalidade de curso que escolheu formar-se.

O quadro abaixo indica as modificações em relação à carga horária e tempo de integralização dos cursos de Educação Física:

Duração/CHM/Resolução	Resolução CFE n. 69/69	Resolução CFE n. 03/87
Duração do Curso	3 a 5 anos	4 a 7 anos
Carga Horária Mínima	Licenciatura: 1800 h/a Técnico: 1800 h/a, (da Licenciatura) acrescida de duas disciplinas desportivas.	Licenciado e/ou Bacharelado: 2880 h/a – 80% formação geral (60% destes conhecimentos técnicos) e 20% aprofundamento

A ampliação do tempo de integralização do curso segundo Mendes (1997, p. 174) “parece seguir a lógica da eficiência da formação discente”, como se fosse uma questão natural sem nenhum motivo explícito nos documentos (Resolução 03/87 e Parecer 215/87). Para o autor este movimento está atrelado à discussão do profissional “mais eclético, podendo atuar nas diversas áreas, estando atento às condições que o mercado de trabalho venha a oferecer e a seu importante papel na ‘manutenção’ da harmonia social”. Trata-se da discussão enfrentada pela área, no período, em torno da ampliação do campo de trabalho e incorporada pelo Parecer 215/87 e assim justificada:

Educação física e Desporto que atendam a todos os seres humanos, sem discriminações, integrando-se ao esforço da educação escolar e da não-escolar, tanto em seu desenvolvimento de sentido formal como o não-formal.

Educação Física e Desportos como atividades físicas capazes de penetrar nos diferentes domínios da pirâmide social e que precisam ser compartilhados e assumidos por todos que deles participem, seja como “prática de lazer”, seja como “prática competitiva” para o que, além das instalações e equipamentos compatíveis, se exigem, principalmente, recursos humanos devidamente qualificados. (BRASIL, 1987)

O texto do Parecer 215/87 discute a flexibilidade que terão as Instituições para, a partir do perfil profissional definido, atribuir ênfase ao curso, possibilitando a oferta de graduações em nível de **Licenciatura ou Bacharelado**, pois são titulações “distintas e específicas”, isto é, “diferentes quanto a ênfase atribuída a cada uma das quatro áreas previstas, como quanto ao tratamento pedagógico das matérias que as compõe”, considerando mais uma vez o perfil do egresso e a delimitação do campo profissional. Contraditoriamente a Resolução 03/87 possibilita a formação com duas habilitações no mesmo curso quando fixa os mínimos curriculares para as graduações em Educação Física **Bacharelado e/ou Licenciatura Plena**.

Chamo a atenção para a leitura feita por parte das Instituições da política curricular, pois ao compreender a possibilidade da dupla habilitação na mesma formação, adequaram seus cursos a nova normalização oferecendo contrariamente ao que propugna o Parecer 215/87, cursos de **Bacharelado e Licenciatura Plena** em Educação Física, formando egressos com as duas titulações no mesmo curso¹⁵. Outra possível leitura da nova norma acabou por criar uma figura curricular que influenciará sobremaneira os debates sobre a formação acadêmico/profissional da área ao final da década de 1990. O conhecido currículo 3+1, três anos de formação básica ou formação geral e mais um ano de aprofundamento de estudos em que o estudante escolheria o tipo de aprofundamento: Bacharelado ou Licenciatura.

O próprio Parecer 215/87 citando artigo do professor Mário Cantarino na Revista Brasileira de educação Física de 1974, intitulado “A formação do pessoal técnico em Educação Física e Desporto” identifica a necessidade das duas formações que será claramente objetivada no Parecer:

“Já são evidentes as novas necessidades do mercado de trabalho de Educação Física e Desportos no País, solicitando, pois, diferentes profissionais para atender às diversas funções que estão surgindo. A diversidade de tarefas exige uma diversidade de conhecimentos em cada setor para a solução dos problemas”.

(...)

“A formação do pessoal técnico em Educação Física não poderá ser perfeita, diversificada, se todos forem provenientes de um mesmo modelo, de uma mesma fórmula”. (BRASIL, 1987)

É interessante verificar que o parecer ao oferecer um rol de disciplinas distribuídas pelas áreas de aprofundamento propostas não identifica, pelo menos como sugestões, disciplinas para qualquer aprofundamento. Na verdade não há uma discussão que justifique o que seria o aprofundamento em Licenciatura, ela aparece naturalizada no Parecer como a formação reconhecida na tradição da área. O Bacharelado, ao contrário aparece, com poucas referências: “Nas buscas realizadas, muito pouco encontramos de referência quanto ao processo evolutivo dos cursos de Bacharelado em Educação Física. As referências são sempre às Licenciaturas e aos

¹⁵ Algumas Instituições como UFV e UNICAMP ofereceram o curso de Educação Física com as duas habilitações, enquanto USP, por exemplo, ofereceu desde a entrada em vigor da Resolução 03/87, o curso de Bacharelado em Esportes.

Técnicos Desportivos”. (BRASIL, 1987) Mesmo assim considera a necessidade da formação do Bacharel como uma forma de reconhecer a Educação Física como um campo específico de conhecimento:

A verdade é que a educação Física não tem sido pensada como um campo de conhecimento específico. A maneira como vem sendo concebida pela maioria das Instituições de Ensino Superior – que oferecem unicamente a habilitação em nível de licenciatura voltada para a área da Educação Física no ensino regular de 1º e 2º graus, sem maiores preocupações com os aspectos da pesquisa, muito tem contribuído para a descaracterização desses profissionais. Está aí, talvez, um dos problemas agudos para o desenvolvimento da Educação Física no Brasil. (BRASIL, 1987)

É claro que o debate a cerca da especificidade da Educação Física não alcançou no tempo o Parecer 215/87 e que se torna plausível, por força da tradição da formação nas áreas de conhecimento específico no Brasil, a idéia de que o bacharelado pudesse garantir a Educação Física, pelo desenvolvimento da pesquisa¹⁶, o “status de ciência com estatuto epistemológico próprio” (BRACHT, 1999). No entanto a tradição de formação na Licenciatura acabou prevalecendo com apenas a adaptação, na maioria dos cursos de Educação Física, das matrizes curriculares a nova norma.

Abaixo apresento um quadro com a distribuição da carga horária por área de conhecimento conforme a normalização de 1987.

¹⁶ Parece-nos que já há certo consenso na área de que a Educação Física tem se utilizado, para a produção do conhecimento que conforma a área, os objetos específicos das ciências “mães” como a biologia, fisiologia, sociologia, antropologia, etc.. Tendemos a concordar que a Educação Física se caracteriza fundamentalmente como uma prática pedagógica independentemente dos espaços (formal, não formal e/ou escolar, não-escolar) onde se desenvolve, o que não justifica a oferta de cursos distintos.

<p align="center">Resolução CFE n. 03/87 e Parecer CFE n. 215/87</p> <p align="center">Licenciatura e/ou Bacharelado – integralização do curso no mínimo em 4 e no máximo 7 anos</p> <p align="center">Carga Horária Total: 2880 horas/aula</p>				
<p align="center">Formação Geral 80% da Carga Horária do Curso (2.304 horas/aula)</p>				
Aspecto Humanístico	Conhecimento Filosófico	Conhecimento do Ser Humano	Conhecimento da Sociedade	Carga Horária
Composição do Currículo (40% da carga horária da formação geral)	Consiste na articulação da práxis pedagógica com teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica;	Estudo de todo o ciclo vital humano, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos;	Compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos;	921 horas/aula
Aspecto Técnico	Conhecimento Técnico			
Composição do Currículo (60% da carga horária da formação geral)	Entende-se como conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da educação Física e do Desporto			1.382 horas/aula
<p align="center">Aprofundamento de Conhecimentos 20% da Carga Horária – 576 horas/aula</p>				
<p>Opções feitas pelos alunos e/ou pela vocação ou disponibilidade de meios disponíveis em cada IES, [e deve] caracterizar a maior ou menor ênfase do curso oferecido, seja na linha da Licenciatura, seja na do Bacharelado.</p>				

Fonte: Resolução CFE n. 03/87 e Parecer CFE n. 215/87

Normatiza ainda a Resolução 03/87 que disciplinas obrigatórias por legislação específica, caso de Estudo dos Problemas Brasileiros – EPB deveriam ser acrescentadas à carga horária total do curso. Além de ser obrigatória a apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC tanto para a Licenciatura como para o Bacharelado.

Quanto a organização curricular o Parecer 215/87, indicando a busca do perfil delineado para a formação na área, apresenta uma divisão dos currículos em “duas partes”: Formação Geral; e Aprofundamento de Conhecimentos.

A Formação Geral, segundo o Parecer 215/87, deve ser ministrada em bases científicas levando em conta dois aspectos, o Humanístico, considerado conhecimento básico e o Técnico compreendido como o conhecimento específico da área. As disciplinas/matérias seriam distribuídas em quatro áreas do conhecimento: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade e conhecimento técnico.

A Resolução 03/87 foi, de fato, um marco na formação em Educação Física, e, ao final da década de 1990, servirá de modelo às demais graduações, na medida em que flexibilizou às Instituições a formulação, a partir da interpretação prospectiva do campo de trabalho e da definição do perfil do egresso formado, a matriz curricular dos cursos respeitando as cargas horárias de cada área de conhecimento definida na nova norma.

Entendemos ser pertinente a crítica esboçada por Mendes (1997) que observa que desde a Resolução 69/69 e, neste momento, na Resolução 03/87, a divisão do currículo para áreas do conhecimento não é discutido nas Resoluções e sequer nos Pareceres que às justificam. Os documentos indicam/esclarecem sua composição, mas sem o debate sobre porque estas e não outras áreas do conhecimento estão presentes na formação. Para o autor (MENDES, 1997, p. 176) a nova norma dá continuidade ao “discurso funcionalista” presente no debate em torno da formulação do Parecer n. 215/87, para o qual deveria haver uma melhora na formação para o atendimento a um mercado cada vez mais exigente e diversificado, apontando ainda para a continuidade dos estudos na pós-graduação. Assim justificado quando apresenta o perfil do egresso no Parecer n. 215/87:

Para atuar na Educação Física e no Desporto, inseridos na abrangência dessa linha de conceituação, será necessário um profissional egresso de formação abrangente – com um forte embasamento humanístico – em curso de duração plena, englobando os aspectos ligados tanto à licenciatura, quanto ao bacharelado, com aprofundamentos que atendam as suas possibilidades de capacitá-lo para o prosseguimento nos estudos em nível de pós-graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado doutorado e pós-doutorado).

Apresentamos, em seguida, quadros que buscam confrontar os currículos oficiais dos cursos de Educação Física considerando o Decreto 1.450 de 1931, a Lei 1.212 de 1939, o Decreto-Lei 8.270 de 1945, a Resolução CFE n. 69 de 1969 e as sugestões contidas no Parecer CFE 215/87, organizadas pelas áreas de conhecimento contidas na Resolução 03/1987. Ao apresentar estes quadros chamamos a atenção para o fato de que os conhecimentos apresentados pelo título das disciplinas podem não ser uniformes, isto é, apesar das semelhanças podem não significar o mesmo em todas as proposições. No entanto, buscamos confrontar tais matrizes curriculares no sentido de perceber se a flexibilidade proposta pela Resolução 03/87 de fato modificou o conhecimento que informa a formação em Educação Física no período compreendido entre 1930 e o proposto em 1987.

O primeiro grupo de disciplinas diz respeito, dentro do aspecto Humanístico, às disciplinas de Conhecimento Filosófico:

- Conhecimento Filosófico: compreende-se como conhecimento filosófico o resultado da reflexão sobre a realidade; seja no nível da práxis – a própria existência cotidiana do professor e do bacharel em Educação Física, relacionada com eventos históricos, sociais, políticos, econômicos; seja no nível da teoria – representação rigorosa através das ciências dessa mesma práxis. O conhecimento filosófico deve consistir na articulação da práxis pedagógica com teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica. (BRASIL, 1987)

Área de conhecimento Resolução CFE 03/87	Decreto 1.450/ 1931	Lei 1.212 / 1939	Decreto- Lei 8.270/ 1945	Resolução CFE 69/1969	Sugestão do Parecer CFE 215/87
Conhecimento filosófico					Introdução à Filosofia; Filosofia da Educação e do Desporto; Caracterização Profissional; Ética Profissional; Dentre outras.

Fonte: Legislação citada

A preocupação com o debate filosófico na forma de disciplina específica está presente apenas na Resolução 03/87. Parece-nos que o a formação proposta no período posterior ao Regime Militar busca resgatar a possibilidade da crítica. Pois, no período, foram retiradas do sistema de ensino, em todas as esferas do estado brasileiro, disciplinas que pudessem de alguma forma confrontar o regime imposto.

O segundo grupo de disciplinas, ainda inserido no Aspecto Humanístico, trata do Conhecimento Sobre o Ser Humano:

- Conhecimento do Ser Humano: entende-se 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 em face da presença ou ausência das atividades da Educação Física. (BRASIL, 1987)

Área de conhecimento Resolução CFE 03/87	Decreto 1.450/ 1931	Lei 1.212 / 1939	Decreto-Lei 8.270/ 1945	Resolução CFE 69/1969	Sugestão do Parecer CFE 215/87
Conhecimento do ser humano	Anatomia; Fisiologia; Higiene; Fisiologia aplicada; Anthropologia e Morphologia; Physiologia e mechanica dos movimentos; Physiotherapia	Anatomia e Fisiologia Humana; Cinesiologia; Fisioterapia; Biometria; Psicologia Aplicada.	Cinesiologia Aplicada; Fisiologia Aplicada; Biologia Aplicada; Fisioterapia Aplicada; Biometria Aplicada; Psicologia Aplicada.	Biologia; Anatomia; Biometria; Fisiologia; Cinesiologia; Psicologia da Educação; Psicologia da Adolescência; Psicologia da Aprendizagem;	Fundamentos Biológicos (incluindo tópicos de Histologia, Embriologia, Biofísica, Bioquímica, Citologia e Biologia – especialmente Genética); Anatomia Aplicada; Fisiologia (incluindo Fisiologia do Esforço); Aprendizagem Motora (incluindo a Psicomotricidade); Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade; Psicologia Desportiva; Cineantropia (Medidas e Avaliação, incluindo Crescimento e Desenvolvimento); Biomecânica do Exercício; Fundamentos de Fisioterapia; Entre outras.

Fonte: Legislação citada

A não ser pela presença da “Aprendizagem Motora (incluindo a Psicomotricidade)”, isto é, o único conhecimento novo se comparado às demais proposições, percebemos apenas uma atualização do conhecimento proposto. Mesmo na sugestão feita pelo Parecer 215/87, o número de disciplinas é quase o mesmo. Existe apenas uma a mais em relação à Resolução 69/69 que é resgatada do currículo proposto em 1931: “Fundamentos da Fisioterapia”.

Finalizando o Aspecto Humanístico, a Resolução 03/87 propõe um grupo de disciplinas relacionadas ao Conhecimento da Sociedade:

- Conhecimento da Sociedade: entende-se como a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o pleno desenvolvimento do individuo e da sociedade em mudança, considerando-se especificamente a realidade brasileira. (BRASIL, 1987)

Área de conhecimento Resolução CFE 03/87	Decreto 1.450/ 1931	Lei 1.212 / 1939	Decreto- Lei 8.270/ 1945	Resolução CFE 69/1969	Sugestão do Parecer 215/87 do CFE
Conhecimento da Sociedade	Historia da Educação Physica;	História da Educação Física	História e Organização da Educação Física e dos Desportos;	Sociologia	Fundamentos da Antropologia Cultural; Educação, Sociedade e Cultura Física; História da Educação Física; Sociologia (incluindo a Sociologia do Desporto e do Lazer); Políticas Desportivas do Mundo Contemporâneo; Entre outras.

Fonte: Legislação citada

Como se pode perceber há uma preocupação com a história da Educação Física desde os primeiros momentos da formação na área. Apenas a Resolução de 1969 propôs a sua substituição pelo debate sociológico. No entanto com o endurecimento do regime militar neste período, a disciplina Sociologia foi retirada dos currículos e em seu lugar introduzida a disciplina “Estudo dos Problemas Brasileiros - EPB”, geralmente ministrada por militares.

A sugestão feita pelo Parecer 215/87 amplia as possibilidades do debate sobre o Conhecimento da Sociedade transitando entre a antropologia cultural, estudos culturais, políticas, etc..

Concluída a apresentação do grupo de disciplinas relativas ao primeiro aspecto da Formação Geral é importante chamar a atenção em relação à carga horária destinada ao Aspecto Humanístico: aproximadamente 921 horas/aula. O que significa, considerando uma matriz curricular em que todas as disciplinas tenham 60 h/a, apenas 15 ou 16 disciplinas, levando em conta a fração, destinadas aos conhecimentos filosóficos, do ser humano e da sociedade.

Pela tradição, centrada nos saberes biomédicos da área, as disciplinas que tratam dos conhecimentos biológicos, anatômicos, fisiológicos, psicológicos, cinesiológicos, biomecânicos e da aprendizagem motora e suas variações deveriam estar presentes no currículo. Quero com isso afirmar que possivelmente os conhecimentos filosóficos e da sociedade tiveram pequena carga horária garantida pelas Instituições na formação em Educação Física. De onde depreendemos que a principal diferença no processo formativo proposto pela nova legislação, no que tange aos conhecimentos propostos – além, é claro, da atualização destes

conhecimentos – foi a carga horária provável de uma ou no máximo duas disciplinas destinadas ao conhecimento filosófico.

Ainda na Formação Geral, a Resolução 03/87, destaca um segundo grupo de conhecimentos considerados específicos da Educação Física chamado de Aspecto Técnico que se traduz pelos seguintes conhecimentos:

B) Aspecto Técnico:

- Conhecimento Técnico: entende-se como conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da educação Física e do Desporto, tanto no âmbito da educação escolar, como no âmbito não-escolar, em procedimentos formais e não-formais, contribuindo e facultando a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico. (BRASIL, 1987)

Área de conhecimento Resolução CFE 03/87	Decreto 1.450/ 1931	Lei 1.212 / 1939	Decreto- Lei 8.270/ 1945	Resoluç ão CFE 69/1969	Sugestão do Parecer CFE 215/87
Conhecimento técnico:	Didactica e pedagogia da Educação Physica; Soccorros de urgência; Gymnastica ortopédica; Estudo geral da educação e da harmonia dos movimentos; Organização do ensino de Educação Physica nos estabelecimentos militares e de ensino; Demonstraçã o pratica e execução individual e collectiva de todos os elementos do methodo; estudo geral pedagógico e anatômico-physiologico dos diferentes	Metodologia da Educação Física; Organização da Educação Física e Desportos; Ginástica Rítmica; Desportos aquáticos; Desportos Terrestres Individuais; Desportos Terrestres Coletivos; Desportos de Ataque e Defesa; Higiene Aplicada; Socorros de Urgência; Educação Física Geral;	Metodologia da Educação Física; Metodologia da Educação Física e Desportos (durante os três anos); Ginástica Rítmica (durante os três anos); Desportos aquáticos e náuticos; Desportos Terrestres Individuais; Desportos Terrestres Coletivos; Desportos de Ataque e Defesa; Higiene Aplicada; Socorros de Urgência; Educação Física Geral;	Ginástica Rítmica; Nataçã o; Atletismo; Recreaçã o; duas cadeiras esportivas; Didática; Pedagogia; Administraçã o Escolar; Prática de Ensino;	Didática da Educação Física; Organização e Funcionamento da Educação Formal e Não-Formal; Educação Física sob o enfoque da Educação Permanente; Prática de Ensino; Lazer e Recreaçã o; Medidas e Avaliação em Educação Física; Currículos em Educação Física; Introdução à Linguagem Estatística e a Pesquisa Científica; Teoria, Prática e Metodologia dos Desportos: a - do Handebol; b - do Atletismo; c - do Basquetebol; d - do Tênis de Mesa; e - da Capoeira; f - da Esgrima; g - do Futebol; h - do Futebol de Salão; i - da Ginástica Olímpica; j - da Ginástica Rítmica Desportiva; l - do Halterofilismo; m - do Judô; n - da Nataçã o; o - do Pólo Aquático; p - dos Saltos Ornamentais; q - do Tênis de Campo; r - de Outros.

	elementos do regulamento geral de Educação Física; Estudo geral pedagógico e anatômico-physiologico dos diferentes elementos do regulamento geral de Educação Física;			Teoria, Prática e Metodologia da Ginástica Analítica; Teoria, Prática e Metodologia de Ginástica Natural; Teoria, Prática e Metodologia da Dança; Organização e Administração da Educação Física; Folclore; Higiene e Socorros de Urgência; Educação Física e Esporte especial (Atividade física voltada para pessoas portadoras de deficiências: física, mental, auditiva, visual ou múltipla); Treinamento Desportivo; Direito Desportivo; Comunicação em Educação Física; Seminário em Educação Física; Técnica de Elaboração de Projetos em Educação Física; Tecnologia do Material e Instalações na Educação Física; O Profissional de Educação Física como agente de Saúde; Rítmica; Esportes Comunitários; - Dentre outras.
--	---	--	--	--

Fonte: Legislação citada

Podemos destacar entre os conhecimentos técnicos aqueles relativos aos conhecimentos pedagógicos (didática, organização e funcionamentos do sistema de ensino, metodologias de ensino, etc.), conhecimentos gímnicos e esportivos (desportos aquáticos e náuticos, lazer e recreação, ginástica rítmica desportiva – GRD, etc.) conhecimentos de prevenção - não apresentado em 1969 - (socorros de urgência, higiene e socorros de urgência) e conhecimentos aplicados (direito desportivo, esportes comunitários, treinamento desportivo, etc.).

Observamos, também, que o processo de escolarização dos esportes e conseqüente esportivização da Educação Física se inicia a partir da Lei 1.212 de 1939. Destacamos que algumas recomendações como Ginástica Rítmica (durante os três anos) no Decreto-Lei 8.270 de 1945, mantêm certo apego aos métodos ginásticos da tradição da formação ligada às forças armadas.

Somente na sugestão da Resolução 03/87 os conhecimentos relacionados a produção do conhecimento científico aparecem prescritos. O que não surpreende visto a intenção da política curricular em exigir na formação inicial o Trabalho de

Conclusão de Curso – TCC, além de indicar a necessária formação para a continuidade de estudos na pós-graduação.

Mais uma vez percebemos como o grande destaque das sugestões oferecidas pela Resolução 03/87 a atualização dos conhecimentos e o desdobramento dos desportos terrestres, aquáticos ou individuais e coletivos sendo oferecidas as modalidades esportivas como disciplinas.

As sugestões relacionadas ao conhecimento aplicado nos parecem ter a intenção de suprir com opções de disciplinas a segunda “parte” da política curricular, isto é, o Aprofundamento de Conhecimentos, considerando que não há sugestões de disciplinas para este. Além do que a carga horária destinada aos conhecimentos técnicos, considerando mais uma vez, uma matriz curricular em que todas as disciplinas tenham 60 h/a, estabelece aproximadamente 23 disciplinas (1.382 h/a no total). Consideramos que pela tradição da formação da Licenciatura Plena, pela necessidade na formação inicial da aprendizagem dos conhecimentos a serem ensinados e pela prática pedagógica que caracteriza a intervenção profissional da área, além da oferta das disciplinas pedagógicas obrigatórias, poucas são as possibilidades de inovação entre os conhecimentos técnicos.

O aumento da carga horária propiciou a introdução de novas áreas do conhecimento, mas ao mesmo tempo serviu para reforçar o caráter biológico e esportivizante da formação em educação Física. Mendes (1997) assim argumenta:

Tomemos os extremos: Na Resolução 69/69, temos 50% de matérias na área biológica, 36% na área técnica (gímico desportiva) e 14% na didática; na Resolução 03/87, temos 48% na área técnica, 32% nas outras áreas (conhecimento do homem, da sociedade e filosófico) e 20% em aprofundamento. Fica claro um movimento de se dar mais atenção à área técnica e um menor espaço à biológica, em relação à Resolução 69/69. Entretanto, a relação de somatória dos dois continua hegemônica sobre a área sócio cultural. (MENDES, 1997, p. 174)

Quanto ao Aprofundamento de Conhecimentos, o Parecer indica ser a “parte” do currículo que considera as “opções feitas pelos alunos e/ou pela vocação ou disponibilidade de meios disponíveis em cada IES, [e deve] caracterizar a maior ou menor ênfase do curso oferecido, seja na linha da Licenciatura, seja na do Bacharelado.” (BRASIL, 1987)

Não aparece nas sugestões feitas pelo Parecer 215/87 qualquer menção a disciplinas ou qualquer outro componente curricular que atenda o texto prescrito. Eis, portanto, o espaço reservado a inovações na política curricular prescrita. Vejamos como está descrita na própria Resolução 03/87:

§ 3º A parte do currículo, pleno denominada Aprofundamento de Conhecimentos, deverá atender os interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composta por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas, de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho. (BRASIL, 1987)

São destinadas 476 horas/aula (cerca de oito disciplinas de 60h/a) para o Aprofundamento de Conhecimentos para, a partir estudos que “deverão ser consequência de interesses despertados por disciplinas, atividades e/ou problemas veiculados na ‘Formação Geral’ e/ou na ‘Formação Pedagógica’”, possibilitar aos alunos “a realização de pesquisas, estudos teóricos e/ou práticos, com maior qualidade e quantidade”. Ainda, conforme a Resolução 03/87, para a oferta do Aprofundamento de Conhecimentos “o mercado de trabalho existente e uma visão prospectiva do mesmo, devem ser considerados”. (BRASIL, 1987)

Se considerarmos que os cursos de Licenciatura e Bacharelado deveriam ser oferecidos de formas “distintas e específicas”, isto é, dois cursos distintos, o Aprofundamento de Conhecimentos também estaria relacionado ao curso oferecido. De outra forma, o Aprofundamento de Conhecimentos, da forma prescrita pelo Parecer 215/87 e Resolução 03/87, deve ser oferecido como estudos relativos ao curso oferecido: Aprofundamento de Estudos para a Licenciatura ou Aprofundamento de Estudos para o Bacharelado.

O debate sobre a interpretação do mínimo curricular e sua substituição pelas áreas de conhecimento, deixando mais liberdade para as Instituições, foi objeto de discussão, também, no Parecer 215/87. O artigo 26 da Lei n. 5.540/68 define que o “Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes às profissões reguladas em Lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.” (BRASIL, 1968) No entanto, segundo o Parecer 215/87, a intenção da Lei é de garantir a unidade no processo formativo das graduações, mas não exige que os perfis de formação e nem mesmo a estrutura dos cursos e as matérias devam ser as mesmas. Portanto, o Parecer ora estudado,

busca a compreensão e a proposição dos mínimos curriculares pela normatização dos:

referenciais para caracterização do perfil dos profissionais a serem formados; pela definição das áreas de abrangência para o atingimento do perfil pretendido, dentro das quais seriam definidas as matérias e disciplinas do currículo; a duração mínima para garantir a universalização do diploma; a carga horária mínima para a integralização da duração mínima do curso e as parcelas dessa carga horária que devem ser destinadas à 'Formação Geral' e ao 'Aprofundamento de Conhecimentos' (BRASIL, 1987)

Não se trata, na argumentação deste Parecer, da superação do currículo mínimo, mas a interpretação de que não contraria a "o estabelecido pelo artigo 26 da Lei 5540/1968, entendendo-se isto sim, muito mais como uma evolução do que estabeleceu a Indicação 8/68 e, também, o Parecer 85/70." Transcrevemos em seguida o parágrafo do Parecer 85/78 que exige a lista de conteúdos, mesmo que possa admitir uma diversificação ou uma parte variável entre a disciplinas propostas estas devem constar de uma listagem apresentada para que as Instituições possam fazer suas escolhas

O currículo mínimo poderá ser uno, constituído de uma relação de matérias obrigatórias para todos os casos, ou admitir diversificações, abrangendo, nesta última hipótese, uma parte fixa comum para todas as escolas e alunos, e outra variável, constante de uma lista de matérias, das quais os estabelecimentos escolherão tantas quantas forem determinadas pelo CFE. (BRASIL, 1978)

Mesmo que possa parecer em desacordo com a definição anterior do Conselho Federal de Educação, o Parecer 215/87 insiste que está,

(...) assegurada a unidade pretendida, principalmente em se tratando de uma atividade multidisciplinar como é a Educação Física, que abrange um universo de conhecimentos muito amplo e que podem ser organizados de forma diferenciada, dependendo da linha profissional, da tradição da cultura profissional de cada país ou região. Assim, seria um lado pretensioso e de outro empobrecedor definir um elenco de matérias para todos os cursos de Educação Física do País, mesmo que a título de currículo mínimo. (BRASIL, 1987)

Nossa compreensão é de que não era pretensão deste Parecer enfrentar o debate sobre a estrutura proposta pelo CFE de "currículo mínimo", tencionado-a, no

entanto, o Parecer acaba por realizar a antecipação do que seria ao final da década de 1990 e na década seguinte o debate em torno das Diretrizes Curriculares para a formação no ensino superior brasileiro

É importante esta análise da Resolução CFE n. 03/87 e do Parecer CFE n. 215/87, na medida em que se tornou referência para a elaboração de novas Diretrizes Curriculares para todos os cursos superiores. Tal movimento acontece após a promulgação da Lei n. 9.394 20 de dezembro de 1996 (LDBN), como parte do esforço do Governo Federal de implantar um novo projeto de educação para o País que institucionaliza as determinações dos organismos internacionais que vêem a educação como um dos meios de adequação social às novas necessidades e configurações do capital internacional¹⁷.

Em consulta desenvolvida pela SESU/MEC aos cursos de Educação Física sobre a pertinência da Resolução 03/87 ficou constado o acerto da nova política curricular e através do Edital SESU/MEC 04 de 1997 todas as Instituições de Ensino Superior foram convocadas para apresentar proposições no sentido da criação de Diretrizes Curriculares para seus cursos através de Comissões de Especialistas – COESP de cada área criadas pela própria SESU entre professores das Instituições que tivessem curso de pós-graduação “strictu-sensu”.

Trata-se, como já descrito em outro capítulo, da operacionalização do Parecer 776/97, que orienta os princípios para a formulação das novas Diretrizes Curriculares, centrado no paradigma da flexibilização curricular, acompanhado dos pilares para a educação para toda a vida e as competências nos marcos do Relatório Jaques Dellors para a UNESCO.

Mesmo considerando a Resolução 03/87 como referência para a produção de novas Diretrizes Curriculares para o ensino superior brasileiro, a área da Educação Física foi convocada para a adaptação e possíveis acertos da Resolução existente. A convocação foi atendida por pelo menos 28 Instituições que mantinham cursos de Educação Física além de outras manifestações enviadas à comissão, principalmente como resultados de eventos e documentos tornados públicos por grupos de professores em torno de programas de pós-graduação.

¹⁷ Está discussão fizemos com mais propriedade no texto que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica

A nova Diretriz Curricular sofreu pequenos ajustes, carga horária total foi reduzida para 2.800 h/a mantendo a distribuição por áreas de conhecimento destinando, no entanto, 300 h/a para a prática de ensino/estágio supervisionado. Foram acrescidas 200 horas de atividades complementares para o desenvolvimento cultural dos estudantes – o que elevaria para 3.000 horas a integralização dos cursos de Educação Física. Foram, também, mantidas as demais normas da estrutura curricular. Para a Comissão de Especialista da área “a resolução 03/87 já atende, em parte, as orientações da reformulação curricular ora proposta, principalmente no que concerne à extinção do currículo mínimo e à organização do currículo por campos de conhecimento. (BRASIL, 1999) As críticas ao documento fizeram coro às demais associações de professores e formadores como ANPED, ANFOPE, CEDES, FORUNDIR, ANDES, etc..

O debate central deste processo de adaptação da, agora, Diretriz Curricular nos marcos da reforma do estado neoliberal, passa a ser a criação do Bacharelado. A opção feita pelo Parecer 215/87 de uma proposta única de Resolução atendendo as duas graduações, acabou por demonstrar que só teria sentido a dupla formação no sentido do atendimento ao mercado. Os debates em torno do tema, neste novo cenário, trouxeram à tona acirradas disputas em torno do projeto de formação em Educação Física. De um lado argumentos que demonstravam não ser necessária a dupla formação uma vez que o que caracteriza a prática profissional da área é a docência. De outro, argumentos no sentido da formação para o atendimento cada vez mais especializado de um mercado de trabalho extremamente dinâmico fora do ambiente escolar.

Mesmo considerando extenso apresentamos parte do documento encaminhado pela COESP-EF em que foram sintetizados os debates e apresentados a SESU/MEC na forma da nova Diretriz Curricular para a Graduação em Educação Física em 2001:

Nesta perspectiva, os currículos deverão garantir uma sólida formação geral e uma sólida formação em nível de aprofundamento em um campo definido de aplicação geral. É no aprofundamento que o graduado se define pelo campo de aplicação profissional (docência na educação básica/ licenciatura; ou condicionamento/treinamento físico; ou atividades físico/esportivas de lazer; ou gestão/administração de empreendimentos físico-esportivos; ou aptidão física/saúde/qualidade de vida; ou ainda outros possíveis campos

emergentes). Estas opções de aprofundamento deverão ser definidas pela IES em função da qualificação de seu corpo docente, das demandas regionais de mercado de trabalho, entre outros aspectos.

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

No caso da IES que ofereça mais de uma opção de aprofundamento em campos definidos de aplicação profissional, deverá oferecer uma sólida formação geral (básica e específica) a título de núcleo comum.

Dessa forma, pretende-se a superação desta espécie de dicotomia entre a formação generalista ou especialista, no sentido de se criar o equilíbrio ou a justa medida para a formação básica (dimensão generalista) complementada por uma sólida formação em nível de aprofundamento no campo de intervenção de interesse (dimensão especialista) (BRASIL, 1999)

Estabelecia-se, então, a política curricular conhecida como “currículo 3+1”, três anos de formação básica (dimensão generalista) e um ano de aprofundamentos (dimensão especialista), agora como “tipo de aplicação profissional”, que no dizer da comissão significa, aprofundamento de estudos para formar o licenciado ou para a formação do graduado (a comissão não utiliza o termo bacharelado). Pelo documento buscava-se, mais uma vez, instituir, utilizando-se de uma única Diretriz Curricular, a dupla formação em Educação Física a semelhança da Resolução CFE 03/87.

Vale ressaltar que com a política de expansão das Instituições de Ensino Superior privadas durante os anos 1994 e 2002, mesmo sem a aprovação e homologação da nova Diretriz Curricular pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministro da Educação respectivamente, as comissões de avaliação formadas pelo INEP/MEC para autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos de Educação Física em todo o Brasil, optaram por autorizar e reconhecer cursos que estivessem organizados conforme a proposta de Diretriz Curricular encaminhada pela COESP-EF para a SESU/MEC, com o argumento de que o novo documento não era contraditório com a Resolução 03/87, ainda em vigor.

Esta proposta de Diretriz Curricular, no entanto, não foi homologada. Em 2000 a SESU remete ao Conselho Nacional de Educação a “Proposta de diretrizes para a

formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior” (BRASIL, 2000) que subsidiará os debates para a formulação do Parecer CNE/CP 09/2001 de 08 de março de 2001 (BRASIL, 2001) que sustentará a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002), homologada em 17 de janeiro de 2002. Com a definição, na nova Diretriz para formação de professores para a educação básica, de que as Instituições que oferecem Licenciatura(s), a partir da homologação deste documento, teriam dois anos para adequar seus cursos garantindo-lhes terminalidade e integralidade, em seu inciso I do artigo 7º a Resolução CNE/CP 01/2002 dizia: “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”. Por não contemplar, segundo as análises dos defensores da dupla formação, a formação do Graduado (bacharel) implicitamente, se instituía a dupla formação na área da Educação Física. A redação desenvolvida pela COESP-EF para a Diretriz Curricular específica da área, no modelo “3+1”, que influenciou a formação a partir de 1999, não homologada até então, não tinha mais razão de existir.

Percebemos, com homologação do Parecer 09/2001, o revigoreamento de dois movimentos no campo acadêmico/profissional da Educação Física: um primeiro em defesa da formação única para a área reconhecida como “Licenciatura Ampliada”; o segundo movimento retoma o projeto desencadeado de forma tímida pela Resolução CFE 03/87 e investe na formulação de uma Diretriz Curricular específica para a formação do Bacharel em Educação Física. De outro lado as Instituições que ofereciam cursos de Educação Física, no modelo “3+1”, deveriam adequar seus cursos à nova legislação para Licenciatura. Parte delas havia reconhecido, também, o curso de Bacharelado como aprofundamento possível pela Diretriz não homologada. No entanto, a Diretriz Curricular para Graduação em Educação Física foi homologada somente em 2004, causando certa instabilidade e insegurança entre estas Instituições durante o interstício.

É importante reconhecer que a tese da dupla formação em Educação Física, avigorada pela Resolução CFE 03/87, recebeu um grande reforço, com a criação, em 1998, do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, que mesmo antes da sua criação recebia críticas profundas no sentido da visão de mundo presente por traz das profissões regulamentadas em uma sociedade que fragmenta/desregulamenta o trabalho, constrói visão corporativa, concentra renda e flexibiliza

a economia, além de propiciar “reserva de mercado”, trazendo prejuízos incalculáveis à maioria dos trabalhadores. Faremos a seguir breve apresentação dos dois movimentos no sentido de compreender o debate em torno da dupla formação.

O movimento pela regulamentação da profissão, segundo dados do próprio CONFEF (2010), tem início ainda na década de 1950, com destaque para a participação dos professores Inezil Penna Marinho, Jacinto Targa e Manoel Monteiro. Somente em 1972 o tema da regulamentação da profissão foi objeto de deliberação no III Encontro de Educação Física realizado no Estado da Guanabara em 1972 e assim se posicionou:

4º. Tema: Conselhos Regionais e Federal dos Titulados em Educação Física e Desportos:

- 1) É de interesse dos titulados em Educação Física e Desportos a criação dos Conselhos Regionais e Federal, reguladores da profissão.
- 2) O código de Ética profissional é fundamental para as relações de trabalho entre os titulados em Educação Física e Desportos, tanto na área particular, como na oficial.
- 3) Os participantes do III Encontro dos Professores de Educação Física, ratificam o trabalho que foi executado no encontro anterior, sobre o problema da criação dos Conselhos Regionais e Federal dos titulados em Educação Física e Desportos, e solicitam providências junto às autoridades do executivo e legislativo federal.

Segundo o documento do CONFEF (2010) o processo desencadeado neste encontro de professores veio a ter efeito real somente em 1983 com a realização de uma reunião de professores e estudantes de Educação Física em Brasília, dirigida pelo professor Benno Becker membro da Comissão de Pesquisa em Educação Física e Desportos do MEC-COPED, diretor das escolas de Educação Física da FEEVALE, Novo Hamburgo, RS, e secretariada pelo professor Laércio Pereira, hoje coordenador do Centro Esportivo Virtual – CEV, em que foi elaborado um projeto de Lei inspirado na regulamentação das profissões de psicólogos e médicos, cujo principal debate era a constituição de Ordem ou de um Conselho de profissionais da Educação Física. O centro da questão era a concepção de que o profissional de Educação Física se constituísse em uma “profissão liberal”. Este projeto, com modificações advindas de várias reuniões posteriores, foi apresentado a Câmara Federal em 1984, pelo Deputado Federal Darcy Pozza. Após tramitação e aprovação

no Congresso Nacional o Projeto de Lei 4559/84, foi vetado em 1990, pelo então presidente, José Sarney.

O movimento foi retomado em 1994, segundo o CONFEF (2010), por força dos estudantes de Educação Física da cidade do Rio de Janeiro, que procuraram a Associação de Professores de Educação Física – APEF RJ, preocupados com a ocupação de postos de trabalho, supostamente da Educação Física, por “professores leigos”. O movimento encampado pela associação do Rio de Janeiro teve a adesão das demais associações dos estados e foi incorporado como bandeira de lutas pela Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física – FBAPEF ainda em 1994.

O novo documento foi entregue ao Deputado Federal Eduardo Mascarenhas que o apresenta como Projeto de Lei (nº 330/95), relativo à regulamentação da profissão, à Câmara dos Deputados no ano seguinte. Sua tramitação foi lenta e respondeu, segundo o CONFEF (2010), ao mínimo de requisitos exigidos pela Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público do Senado Federal, aqui transcritos:

Em razão da liberdade para o exercício de ofícios ou profissões estabelecidas pela Constituição Federal em seu art. 5º, inciso XIII, a elaboração de projetos de lei destinados a regulamentar o exercício profissional deverá atender, cumulativamente, os seguintes requisitos:

1.1 - Imprescindibilidade de que a atividade profissional a ser regulamentada - se exercida por pessoa desprovida da formação e das qualificações adequadas - possa oferecer risco à saúde, ao bem-estar, à segurança ou aos interesses patrimoniais da população;

1.2- A real necessidade de conhecimentos técnico-científicos para o desenvolvimento da atividade profissional, os quais tornem indispensáveis à regulamentação;

1.3- Exigência de ser a atividade exercida exclusivamente por profissionais de nível superior, formados em curso reconhecido pelo Ministério da Educação e do Desporto;

2- Indispensável se torna, ainda, com vistas a resguardar o interesse público, que o projeto de regulamentação não proponha a criação de reserva de mercado para um segmento de determinada profissão em detrimento de outras com formação idêntica ou equivalente. (CONFEF, 2010)

Somente em 13 de agosto de 1998 o projeto é aprovado no Senado Federal e sancionado em 1º de setembro deste mesmo ano pelo Presidente à época, Fernando Henrique Cardoso e publicada no Diário Oficial da União no dia 2 de setembro na forma da Lei Federal Nº 9.696/98.

Não há, nos primeiros movimentos em torno do debate sobre a regulamentação da profissão, ainda no início da década de 1980, um movimento organizado contrário a este tese. As instituições formadoras, os professores, e o próprio movimento estudantil, repercutiam em seus fóruns a crise estabelecida na área neste período. A regulamentação da profissão aparecia como mais uma das discussões que permeavam o debate sobre a identidade da educação Física. As decisões não eram contrárias a esta tese, mas remetiam à necessidade da ampliação do debate no seio da Educação Física. Os Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física – ENEEF's, que participamos neste período, 1984 e 1985, deliberaram sobre o acompanhamento do projeto e a deflagração de uma ampla discussão nas Escolas Superiores de Educação Física, envolvendo o conjunto de estudantes e professores, sobre a temática. No entanto os poucos eventos para o debate eram restritos às Associações de Professores de Educação Física – APEF's, com pequena participação dos professores e os estudantes de Educação Física eram impedidos da participação em função da limitação estatutária destas associações.

O veto ao projeto, pelo Presidente da República José Sarney, em 1990, levou o movimento pela regulamentação da profissão a um certo imobilismo, pela frustração e ao mesmo tempo pelas derrotas eleitorais que vinha sofrendo nas APEFs e principalmente na FBAPEF, em 1990, ano em que se deu o veto ao projeto, com a eleição de uma chapa de oposição encabeçada pela professora Ana Márcia Silva no encontro nacional da entidade ocorrido em Florianópolis – SC. Neste encontro o grupo que dirigia a FBAPEF sequer formou chapa para disputa no processo eleitoral.

As teses defendidas pelo movimento nacional de professores, reunidos em torno do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e que repercutiam no movimento estudantil, no que se refere à regulamentação da profissão, estavam associadas principalmente à crítica ao projeto de nação que se estabeleceu historicamente no País, baseado na acumulação de capital, com extrema concentração de renda, com

uma dívida social imensa para com a maioria da população e que continuava a investir em um processo de retirada dos direitos dos trabalhadores através de novo aparato legal, principalmente após a promulgação da nova Constituição Brasileira em 1988, que valoriza o mercado, ampliando os lucros, em detrimento dos direitos sociais.

A regulamentação da profissão, neste debate, era entendida como um processo corporativo que buscava garantir a reserva do campo de trabalho relacionado às práticas corporais (atividades físicas na linguagem da regulamentação) em geral (danças, artes marciais, ginásticas, esportes, reabilitação da saúde/motora, etc.) para professores de Educação Física, mesmo considerando outros cursos superiores, como o de dança e o de fisioterapia, o de medicina ou os professores/mestres de manifestações culturais que envolvem práticas corporais como a capoeira, o judô, as danças folclóricas, etc... Trata-se de uma legislação que reforça a exclusão de trabalhadores de um campo de trabalho amplo, considerando que toda a prática/atividade humana é corporal e, portanto, física, criando a reserva do campo de trabalho, ao mesmo tempo em que reforça a visão mercadológica da Educação Física que atenderá a sociedade, na visão dos defensores da regulamentação, nos ambientes formais e não formais de ensino, através de um novo “profissional liberal”: o “profissional de Educação Física”.

A retomada do movimento pela regulamentação da profissão ensejou críticas de setores da Educação Física, no sentido de anunciar seu caráter subserviente ao capital, principalmente a APEF do Rio de Janeiro dirigida pelo professor Jorge Stainhilber, um dos principais defensores e articuladores do projeto de 1984 e que tomava a iniciativa para a retomada deste movimento/debate a partir de 1994. A APEF – RJ havia se aproximado da Editora SPRINT, que no período publica(va) livros da área da Educação Física, principalmente dirigidos ao treinamento esportivo, além de uma revista de circulação nacional com o mesmo nome da Editora (SPRINT) que se transformou no principal veículo de comunicação e exaltação da tese da regulamentação da profissão. Seu diretor e proprietário, especialista em administração e marketing Ernani Beviláqua Contursi, possui, também, a empresa “Sprint Assessoria, Promoções e Relações Públicas” que realiza(va) cursos dirigidos ao público da Educação Física em todo o Brasil, reforçando ainda mais a comunicação, em nível nacional, dos defensores da regulamentação.

O movimento estudantil, organizado em torno dos encontros anuais, ENEEFs, e de sua Executiva Nacional EXNEEF desde 1981, deliberou em 1996, XVII ENEEF, por uma posição contrária a regulamentação da profissão, reforçada nos demais encontros até que em agosto 1999 no XX ENEEF, em Recife – PE, os estudantes aprovaram a criação de um “Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física”, de caráter amplo, envolvendo estudantes, professores, CBCE, APEF's, Sindicatos e setores organizados da sociedade, a fim de impedir os retrocessos causados pela lei 9696/98” (MEEF, 1999 apud NOZAKI, 2004, p. 264)

O Movimento Nacional contra a Regulamentação – MNCR, que incorporou de fato setores organizados da sociedade, além de movimentos em defesa do campo de trabalho de diversas manifestações culturais, surgiu ainda em 1999 no XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE, promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte em Florianópolis – SC, com um manifesto onde estavam explicitadas suas principais teses,:

Ser contrário à Tese da Regulamentação da Profissão, entendendo-a como uma tese fragmentária e corporativista, portanto, ser também contrário a qualquer tentativa de disputa eleitoral em qualquer instância dos Conselhos, sejam eles Federal ou Regionais.

Construir um Movimento de caráter amplo, com o conjunto da categoria dos professores, bem como dos estudantes e trabalhadores de um modo geral, tornando de âmbito nacional. (MNCR, 1999a, apud NOZAKI, 2004, p. 265).

Para melhor compreender este momento é preciso mais uma vez recorrer a Gramsci (1988) para lembrar que a superestrutura é composta de dois planos a sociedade civil, o lugar de atuação da hegemonia, o espaço político da disputa entre os diferentes projetos de sociedade, pois caracteriza-se como o espaço dos “aparelhos privados de hegemonia”, cabendo-lhes a função diretiva da relação de hegemonia. Portanto é na luta por hegemonia, em disputa na sociedade civil, que os projetos, de reforço e preparação do profissional de Educação Física para o mercado de trabalho reforçando o modo de produção capitalista de organização da sociedade, e o projeto contra a regulamentação da profissão e em defesa da regulamentação do trabalho no sentido ontológico, de garantia da reprodução da vida, se enfrentam. De outra forma, as teses defendidas pelo sistema CONFED e

pelo MNCR, são opostas no sentido de que representam projetos de sociedade distintos.

De outro lado, a sociedade política, segundo plano da superestrutura, representada fundamentalmente pelo Estado, se concentra no domínio direto, isto é, no aparato de governança jurídica, o que garantiu, pela aprovação da Lei 9.696/98, que cria o Conselho Federal de Educação Física, o aparato legal necessário para a coerção, já que pelo consenso não é possível em função dos projetos de sociedade opostos, em busca da hegemonia no campo acadêmico e profissional da Educação Física.

Retomamos ainda o papel fundamental do consenso para construção da hegemonia, que neste processo se dará pela ingerência do CONFEF sobre o processo formativo na área da educação Física. Ora a sociedade civil se constitui em um palco privilegiado da ideologia da classe dominante e a sociedade política assegura legalmente a disciplina para a reprodução sócio-econômica, devemos perceber que consenso e coerção são utilizados alternadamente, como processo de unidade dialética, no sentido de constituir um bloco de alianças que regule e qualifique os problemas sociais no sentido da construção da hegemonia. Se de um lado foi necessária a aprovação da Lei 9.696/98 para a coerção de outro há necessidade de incidir sobre a formação acadêmica no sentido da construção do consenso.

As ações diretas para intervenção no processo formativo têm como exemplos a criação do “CONFEFINHO”, forma de organização estudantil estimulada pelo CONFEF que teve por objetivo difundir seus ideais entre os estudantes nas Instituições formadoras; a negociação, principalmente com Instituições privadas, para o credenciamento de formados e distribuição das carteiras profissionais nas formaturas, etc. No entanto, estas ações não eram suficientes e eficazes ao processo de construção do consenso. Era preciso intervir diretamente na política curricular.

Ainda em 2000, na cidade de Belo Horizonte – MG, o CONFEF, realiza um Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional em Educação Física, convidando a todos os dirigentes e coordenadores de curso das Instituições que ofereciam curso de Educação Física. O Fórum, que ao final decidiu por reunir-se a cada dois anos, tinha como pauta a Classificação Brasileira de Ocupações, no

sentido de definir e construir documentos de Ocupação e o de Intervenções Profissionais. Outro ponto da pauta era Diretrizes Curriculares, o documento da COESP-EF, que modificava a Resolução CFE 03/87. Ao Fórum, em conjunto com o CONFEF, apoiou o documento apresentado naquele momento.

Com a aprovação, em maio de 2001, do Parecer CNE/CP 09/2001, as condições eram propícias para a ingerência do CONFEF, principalmente, na definição do processo formativo dos graduados em Educação Física. A primeira ação foi a convocação de Fóruns Regionais de coordenadores e dirigentes dos cursos de Educação Física no sentido de elaborar uma Diretriz Curricular que “estivesse fundamentada nos princípios da qualidade, competência e ética” (CONFEF, 2002, p. 1), para tanto, deveria identificar o campo de intervenção profissional indicando a necessidade de apontar o “para que” se destina a formação, isto é, identificar o campo de intervenção.

Foram realizados Fóruns entre os meses de maio e agosto de 2001, no Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e um na Região Nordeste que discutiram, a partir do documento elaborado pela COESP-EF e documentos encaminhados pelo CONFEF com propostas para o texto. Não podemos deixar de salientar uma das Resoluções do CONFEF que trata do exercício profissional e que corrobora com as intenções já veiculadas no projeto de regulamentação do início da década de 1980:

“O exercício do Profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade, no âmbito das Atividades Físicas e Desportivas, nas suas diversas manifestações e objetivos. O Profissional de Educação Física atua como autônomo e/ou em Instituições e Órgãos Públicos e Privados de prestação de serviços em Atividade Física, Desportiva e/ou Recreativa e em quaisquer locais onde possam ser ministradas atividades físicas [...]” (CONFEF, 2002, p.8)

A intenção clara é a da formação do “profissional liberal” que presta serviços à sociedade, e, portanto, para o CONFEF, deveria ser formulada uma política curricular que estabelecesse, na formação de graduados, flexibilidade e competências no sentido do atendimento de um mercado cada vez mais diversificado e exigente. O próprio CONFEF fez a sistematização dos documentos apresentados pelos Fóruns e seu resultado foi encaminhado aos Conselheiros Carlos Alberto Serpa de Oliveira (Relator), Éfrem de Aguiar Maranhão, Arthur

Roquete de Macedo e Yugo Okida, responsáveis no CNE pela elaboração da Diretriz Curricular para a Graduação em Educação Física.

A formulação do Parecer CNE/CES 138/2002, seguiu a tramitação do CNE e registra a participação dos dirigentes dos cursos de Educação Física de todo o Brasil e do Conselho Profissional da área. Como documentos que subsidiaram a formulação estão os documentos da Área da Saúde, como o Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde realizada de 15 a 19/12/2000; Resoluções do próprio CNE sobre a elaboração de Diretrizes Curriculares e documentos que atendem aos interesses internacionais sobre a formação no ensino superior brasileiro como Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, UNESCO: Paris, 1998 e Plano Nacional de Graduação do Fórum das Graduações – ForGRAD de maio de 1999.

Neste sentido os objetivos formulados para as Diretrizes Curriculares para a formação do Graduado em Educação Física, na área da saúde, estão em conexão com as formulações já discutidas neste trabalho quando da análise das Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil:

Objetivo das Diretrizes Curriculares: levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender*, que engloba, *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades. (BRASIL, 2001 p. 2) Grifos do autor

Nas páginas seguintes encontraremos um rol de competências divididas em: Competências Gerais com a atenção à saúde; a atenção à educação; a tomada de decisões; a comunicação; a liderança; o planejamento, a supervisão e o gerenciamento; e a educação continuada; e Competências e Habilidades Específicas onde são relacionados trinta e três itens que compreendem competências técnico científicas, ético-políticas, sócio-educativas que pretendem uma atuação profissional que compreenda a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas. (BRASIL, 2001 p. 3-6)

Reafirmamos que a pedagogia das competências busca o desenvolvimento humano centrado em características comportamentais individuais que se integram

às capacidades comunicativas, de iniciativa, de assimilação e mudança para novos valores de: qualidade, produtividade e competência. Está localizada no centro da legislação para a formação no ensino superior brasileiro e no caso específico da Educação Física, inferimos que para a construção do consenso, no sentido de garantir a hegemonia na área, o CONFEF identificou o problema e interferiu diretamente no processo de construção das políticas curriculares integrando o bloco de alianças formado para a construção da hegemonia das forças nacionais e internacionais que defendem a supremacia do mercado. A fala do professor Juarez Vieira do Nascimento, apontado por NOZAKI (2004, p. 253) como interlocutor do CONFEF, esteve presente na Comissão de Ensino Superior do CREF 16 (SC) entre 2003 e 2005, é esclarecera:

A dinamicidade e complexidade do mercado de trabalho na área revelam a necessidade de este profissional assumir um novo papel na sociedade, deixando de lado a posição cômoda e estável de assalariado da administração pública, ou de organismo privado. Neste sentido, visualiza-se um empreendedor em Educação Física, vendendo serviços e gerenciando o seu próprio desenvolvimento no mercado de trabalho. (NOZAKI, 2004, p.253)

Não há dúvidas de que se trata da composição de um bloco construído sob referências muito claras e de convergência de interesses. Os princípios da flexibilidade (como princípio orientador dos processos de formação) e competência (forma prescritiva para ação pedagógica) estão presentes nesta Diretriz na busca de um perfil inovador, diga-se de passagem, empreendedor, para a formação do graduado em Educação Física. Trata-se, no discurso de Nascimento, da “dinamicidade” e “complexidade” advinda da introdução de novas tecnologias e do (re)ordenamento do mundo do trabalho em uma “sociedade do conhecimento” que necessita de cursos de formação centrados no “aprender a aprender”, isto é formar profissionais preparados para “aprender durante toda a vida”.

Ora constituiu-se um bloco que dirige e regula a hegemonia no campo acadêmico e profissional da Educação Física e que ao qualificar o que para o próprio bloco, são os problemas sociais enfrentados pela profissão, intervém, conforme seus interesses, na expectativa de sanar os conflitos/problemas para/no conjunto da sociedade. Cabe sim aos setores, que não concordam, não se aproximam dos conceitos que dão unidade ao bloco que conquistou a hegemonia,

apontar, manifestar seu descontentamento, e lutar, constituindo um movimento contra-hegemônico que questione e modifique as posições, tanto do poder público, quanto da sociedade civil.

A disputa por hegemonia não se dá sem resistência, pois, para Gramsci (1998) a luta por hegemonia é a razão de ser das relações sociais, trata-se evidentemente, da disputa entre projetos distintos de sociedade, e neste sentido o MNCR, busca, também na sociedade política, através das Ações de Inconstitucionalidade e outras ações jurídicas e mesmo através de Projetos de Lei no Congresso Nacional contestar, não só os atos do CONFEF, mas, também, a própria existência da Lei 9.696/98. Na sociedade civil as ações são, principalmente, de agitação pública, através de manifestações em eventos em que se faz a representação pública do Conselho; organização de núcleos regionais próprias do MNCR, com encontros regionais e nacionais em eventos da área (ENEFF's, COMBRACE's, etc.); manutenção de um sítio virtual de informação e socialização das ações do Movimento inclusive jurídicas; participação em eventos denunciando e cobrando posicionamento das entidades civis (sindicatos, entidades científicas, etc..) dos atos do CONFEF.

As alianças para a formação de um bloco que se oponha ao projeto hegemônico do CONFEF, tem se constituído na própria sociedade civil com entidades e movimentos sociais organizados, na medida em que o Estado e, fundamentalmente, os aparatos jurídico e coercitivo, estão organizados em torno do projeto hegemônico de sociedade e, conseqüentemente, do projeto hegemônico do campo acadêmico e profissional.

Nossa interpretação, na construção de um movimento contra-hegemônico, é da necessidade de melhor compreender a luta que se instala na sociedade civil em torno da regulamentação da profissão, balizada pelo aparato coercitivo, com a aprovação e sanção presidencial da Lei 9.696/98, isto é, questionamos a avaliação de que apenas um movimento externo ao sistema CONFEF, seria suficiente para acumular forças no sentido de reverter o que está institucionalizado. A decisão de “ser também contrário a qualquer tentativa de disputa eleitoral em qualquer instância dos Conselhos, sejam eles Federal ou Regionais”, estabeleceu, pela unidade de pensamento no sistema CONFEF, a cristalização da direção política do projeto hegemônico através da propaganda, mas fundamentalmente pela obrigatoriedade

da filiação ao sistema CONFED, segundo resolução do próprio CONFED e contestada por amplos setores da área, para a ocupação de postos de trabalho por professores de Educação Física. O CONFED, com esta obrigatoriedade e sem qualquer disputa interna, tornou-se uma entidade com grande capacidade financeira para defender-se das ações jurídicas e financiar seus próprios atos no sentido do fortalecimento de sua hegemonia na área.

Podemos inferir que parte significativa dos professores filiada ao CONFED vê com bons olhos, no sentido da valorização profissional, a existência do Sistema. No entanto, não concordam com a obrigatoriedade da filiação, com a falta de democracia interna e de alguma forma com a reserva de mercado, principalmente quando se trata das manifestações culturais como as danças folclóricas e regionais, a capoeira e demais artes marciais. Podemos afirmar que os espaços de interseção, entre profissões com formação, no ensino superior sejam sanadas no debate acadêmico/profissional definindo-se o(s) campo(s) de atuação profissional e/ou construindo, por exemplo, equipes multiprofissionais.

A aprovação da Lei 9.696/98, mesmo que de forma contestada, trouxe uma nova Instituição de representação, que deveria defender os interesses sociais frente à ação dos professores de Educação Física, para o seio da Educação Física. O que o movimento estudantil, que deflagrou o MNCR, não percebeu é que este é, também, um espaço institucional de disputa por hegemonia na área. Isto não significa abandonar o movimento, hoje consolidado, contra a regulamentação, mas, disputar também, por dentro do sistema CONFED a sua direção política.

O movimento estudantil, direção do MNCR, ao se manter nesta posição, inclusive tencionando professores organizados ou não em torno de instituições científicas como o CBCE ou das redes de ensino, deixou de oferecer a oportunidade à Educação Física brasileira de experimentar um embate que questionasse por dentro as ações do CONFED, e se construísse como um movimento radical de democratização e transformação de um sistema criado sob o jugo dos interesses do mercado em uma Instituição em defesa dos interesses da grande maioria da população brasileira.

Entre 18 e 20 de julho de 2002, no II Encontro de Dirigentes e Coordenadores de Curso de Educação Física realizado na cidade do Rio de Janeiro – RJ, promovido pelo CONFED, os representantes de diversas Instituições formadoras da área

questionavam a legitimidade desta Instituição em representar a Educação Física na elaboração das Diretrizes Curriculares para a formação do Graduado considerando sua ação restrita ao campo de trabalho e, questionavam ainda, o teor do documento já aprovado no plenário do Conselho Nacional de Educação. O Parecer CNE/CES 138/2002, na interpretação da maioria dos presentes, não representava os avanços acadêmicos da área no campo da formação profissional.

Um abaixo-assinado solicitando ao CNE que o Parecer CNE/CES 138/2002 não fosse a sansão do Ministro da Educação foi assinado por noventa e sete representantes das pouco mais de cem instituições formadoras presentes ao encontro. Enviado ao CNE e com o apoio, também, de setores do Ministério do Esporte, a Secretaria de Ensino Superior do MEC pediu vistas ao processo garantindo a oportunidade de discussão do conteúdo do Parecer CNE/CES 138/2002.

Este processo resultou na nomeação de uma nova Comissão de Especialistas para redigir um documento alternativo ao Parecer CNE/CES 138/2002, presidida pelo professor Helder Guerra de Resende¹⁸, que encabeçou, também a COESP – EF instituída em 1998, com a tarefa de convidar especialistas da área para a nova formulação. É interessante conhecer a composição desta nova comissão no sentido de perceber que o critério estabelecido pelo seu Presidente se inclinava mais ao debate político e à representação dos grupos em disputa do que a formação e pesquisa acadêmica dos especialistas convidados, Iran Junqueira de Castro¹⁹, João

¹⁸ Os dados a seguir dizem respeito a artigos ou textos publicados pelos autores referentes à temática nos cinco anos que antecederam a formação da comissão, disponíveis em seus Currículos Lattes, em julho de 2010: **Helder Guerra de Resende**, professor Dr. da Universidade Gama Filho, Presidente da COESP – EF de 1998, Presidente da COESP de 2003, apenas um artigo publicado no período RESENDE, Helder Guerra de ; KUNZ, Elenor ; GARCIA, Emerson Silame ; MOREIRA, Wagner Wey ; CASTRO, Iran Junqueira de . Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física.. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 37-48, 1999 que tratava da experiência da COESP de 1998, e um artigo completo publicado em anais de evento RESENDE, Helder Guerra de; MONTENEGRO, Patrícia Cavalcanti Ayres. As representações sociais e o processo de formação dos professores de educação física: uma reflexão sobre o processo de formação profissional em educação física no Brasil. In: XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001, Caxambu. Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Niterói: Mundo Virtual, 2001. p. 1-10, além nove palestras ou participação em mesas redondas no período avaliado.

¹⁹ **Iran Junqueira de Castro**, professor Dr. da Universidade de Brasília – UnB, participou, também, da COESP – EF, o único trabalho dedicado ao tema no período foi em conjunto com o Professor Helder Guerra em que tratava da proposta apresentada em 1999: CASTRO, I. J. ; KUNS, E. ; RESENDE, E. . Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 3, n. 20, p. 37-47, 1998;

Batista Andreotti Gomes Tojal²⁰, Maria de Fátima da Silva Duarte²¹ e Zenólia Christina Campos Figueiredo²², a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física foi convidada a participar da Comissão mas, mais uma vez, preferiu ficar de fora, segundo seus representantes, para não legitimar o que chamaram de “farsa”:

Ao analisar os currículos dos especialistas que compuseram a COESP em 2003, torna-se evidente que apenas a professora Dra. Zenólia Christina Figueiredo Campos vinha estudando a temática nos cinco anos que antecederam o convite para a composição da Comissão, além disso, a professora coordenava o Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional e Mundo do Trabalho no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte o que, também, pode ser analisado como reconhecimento na área. Chamamos a atenção para o livro publicado pelo professor Dr. João Batista de Andreotti TOJAL, Currículo de Graduação Em Educação Física - A Busca de Um Modelo. CAMPINAS - SP: UNICAMP, 1989, por tratar-se da

²⁰ **João Batista Andreotti Gomes Tojal**, professor Dr. da Universidade Estadual de Campinas, Vice-Presidente do Conselho Federal de Educação Física, dois artigos publicados um tratando do esporte como importante componente na formação em Educação Física e o segundo tratando da formação profissional como resultado de um Ciclo de Palestras organizado pela Universidade de Maringá em 1999: TOJAL, J. B. A. G. Esporte e Formação Profissional. In: Wagner Way Moreira; Regina Simões. (Org.). Fenômeno Esportivo no Início de um Novo Milênio. Piracicaba: UNIMEP, 2000, v. 01, p. 267-274. TOJAL, J. B. A. G.. A Formação Profissional em Educação Física. In: Angela Pereira Teixeira Victória Palma; José Augusto Victória Palma. (Org.). Educação Física UEL 25 Anos Ciclo de Palestras. 1 ed. Londrina: UEL, 1999, v. 01, p. -. Ademais o professor proferiu entre 1999 e 2003, vinte e uma palestras representando o CONFEF em diversos eventos, quatro relacionavam-se ao tema da formação profissional, as demais trataram de questões relacionadas à regulamentação da profissão. É importante destacar, apesar de fora do período indicado, que o professor Tojal publicou sua tese de doutoramento em 1989 sob o título: TOJAL, J. B. A. G. Currículo de Graduação Em Educação Física - A Busca de Um Modelo. CAMPINAS - SP: UNICAMP, 1989.

²¹ **Maria de Fátima da Silva Duarte**, professora Dra. da Universidade Federal de Santa Catarina, não há publicação de qualquer estudo, palestra ou participação tratando deste conteúdo disponível em seu Currículo Lattes, a professora estuda treinamento esportivo de alto rendimento e se destaca na organização de eventos, principalmente corridas de rua.

²² **Zenólia Christina Campos Figueiredo**, professora Dra. da Universidade Federal do Espírito Santo, no período Coordenadora do Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, dois artigos relativos a temática: FIGUEIREDO, Z. C. C. ; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de . Formação Profissional em educação Física Brasileira: súmula da discussão dos anos 2001 a 2004. In: Francisco Eduardo Caparroz; Nelson Figueiredo de Andrade Filho. (Org.). Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção. 1 ed. Uberlândia: NEPECC/UFU, 2004, v. 2, p. 128-154 e FIGUEIREDO, Z. C. C. . Formação Docente, Currículo e Saber. In: Francisco Eduardo Caparroz. (Org.). Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção. 1 ed. Vitória: PROTEORIA, 2001, v. 1, p. 115-140, dois trabalhos completos publicados em anais de eventos FIGUEIREDO, Z. C. C. . Experiências Sociais e Relação com os Saberes na Formação em Educação Física. In: XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001, Caxambu/MG. XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências dos Esporte, 2001 e FIGUEIREDO, Z. C. C. . Formação Docente, Currículo e Saber. In: IX Congresso de Educação Física de Volta Redonda, 2000, Volta Redonda. Educação Física como prática Social: realidades e possibilidades1. Volta Redonda : UNIFOA, 2000. v. 1. p. 137-141, além parecerista do GTT Formação Profissional do COMBRACE e de duas palestras sobre a temática em eventos.

publicação, no período que antecedeu a Resolução 07/2004, e que recebeu destaque por aqueles que pensaram a dupla formação na área, além de ter sido, o autor, o primeiro dirigente de curso de Educação Física a implantar o Bacharelado na Universidade Estadual de Campinas, ainda em 1985, ao arripio da Resolução 69/1969, em vigor, e de sua representação como Vice-presidente do CONFEF compondo a Comissão.

Não temos dúvida de que este é o grupo de professores que determinou a política curricular, suas experiências, interesses pessoais, suas visões de mundo, de formação humana e especialmente a de formação em Educação Física, estão presentes no texto formulado como síntese dos conflitos que se estabeleceram e das decisões tomadas. Este texto será normativo, instrumentalizador, referência para o desenvolvimento dos currículos, é a expressão das intenções da sociedade, expressão da hegemonia do grupo dominante, representados por este grupo. Portanto a composição da COESP 2003, responsabilidade do professor Dr. Helder Guerra de Rezende, reflete sua percepção da sociedade e do momento em que vivia a Educação Física brasileira. Optou por uma composição que lhe desse a possibilidade de decidir com a legitimação dos grupos em conflito. Vejamos: o professor João B.Tojal, representava o CONFEF e tinha na professora Maria de Fátima Duarte uma aliada, pois representava os interesses dos profissionais que atuam no treinamento de alto rendimento e os autônomos promotores de eventos esportivos. A professora Zenólia Figueiredo representava o CBCE, deveria compor com a representação da Executiva Nacional de Estudantes uma aliança na defesa de uma proposta alternativa para a formação. O professor Iran Junqueira fez parte da COESP de 1998 e tornar-se-ia um aliado fiel ao Presidente da Comissão nos momentos de decisão. Assim os conflitos entre as representações seriam decididos sem o necessário voto qualificado do Presidente. No entanto, com a desistência da participação por parte dos estudantes, as posições da presidência tiveram de vir à tona.

O professor João B.Tojal, ao organizar um “Histórico da análise e organização da proposta de resolução sobre o Parecer CNE/CES 138/02, pela comissão de especialistas da SESu”, faz considerações que demonstram a insatisfação com a criação da nova COESP, indicando a forma como foi interpretada a Reunião ocorrida

no Rio de Janeiro, este documento foi distribuído na realização da segunda reunião da COESP em 2003:

A Motivação que ocasionou a NÃO publicação da resolução, conforme minuta anexada a esse parecer, foi a 'intromissão' de um grupo de docentes, (Lino, Helder, Iran, Nivaldo e Dinho), que organizou uma proposta alternativa, e passou (através da ação do prof. Helder) a pregar a proposta pelos estados, como sendo a ideal para a área (utilizando o formato e aparência da minuta oficial, dando a impressão da mesma ter sido orientada pelo CNE), e dessa forma, desrespeitando a construção da proposta anteriormente organizada pelos Dirigentes dos Curso de Graduação em Educação Física existentes no País, proposta essa que foi encaminhada (conjuntamente com outras 03 organizadas pelos Dirigentes dos Curso de Graduação em Educação Física, referentes aos Fóruns Regionais, uma oferecida por um professor de São Paulo e a da COESP/EF) e aceita pelo Conselheiro do CNE – Prof. Carlos Alberto Serpa de Oliveira – Relator do Parecer 0138/02 (...) (TOJAL, 2003, p. 1)

Ainda no mesmo documento o professor João B.Tojal faz referências a dois momentos de tensão nesta reunião o primeiro diz respeito a metodologia de trabalho da comissão. Segundo, o autor, essa comissão de especialistas “na área e não no estudo de preparação profissional” (TOJAL, 2003, p. 1) – teve suas atividades iniciadas em 06 de agosto de 2003, e, ao discutir qual documento serviria como base para os trabalhos, se o Parecer CNE/CES 138/02 ou a proposta da COESP instituída em 1998. Alegando que os “antigos membros da Comissão de especialistas anteriormente existentes (Helder e Iran)” por terem elaborado o antigo documento e terem sido autores da proposta alternativa ao Parecer CNE/CES 138/02, resistiam a proposta de ter como base o documento já homologado (Parecer CNE/CES 138/02). Em seu relato é descrita uma intervenção do professor Iran Junqueira, descrevendo como deveria ser resolvida a situação:

Iran chegou mesmo a declarar que a questão de escolha da metodologia de análise e trabalho da comissão, se resolveria através do voto, indicando ainda, sem qualquer constrangimento e na ausência de qualquer votação, que a questão da escolha do instrumento que serviria de base para o estudo, estava resolvida por 03X02 (três votos a dois), dando a entender que uma parte da Comissão (Helder, Iran e Zenólia) já teriam as questões fechadas, com o que não concordaram (Tojal e Maria de Fátima)

esclarecendo que dessa forma as questões em discussão, não iriam conseguir caminhar (...)(TOJAL, 2003, p. 2)

O professor João B. Tojal afirma como solução da disputa com a utilização da “Minuta de resolução agregada ao parecer 0138/02, (...) portanto a oficial, mas de mesma forma o prof. Helder acabou por utilizar a proposta alternativa – que já estava impressa em seu computador portátil”. No entanto não esclarece como foi a forma de decisão e com quais argumentos. A segunda questão dividia-se em dois pontos: o primeiro diz respeito à inserção de artigo declarando a formação do licenciado em Educação Física no corpo do parecer, modificando estruturalmente o documento, e a segunda trata da amplitude das modificações a serem realizadas no Parecer CNE/CES 138/02, isto é, a “proposta em organização, poderia extrapolar o contido no parecer 0138/02, ocasionando dessa forma sua revogação e alteração, ou não?” (TOJAL, 2003, p. 2)

Parte da comissão (três especialistas) acreditava ser possível modificar a estrutura do documento, o que poderia levar a sua revogação e substituição por outro documento. Os outros dois (segundo Tojal, ele e a professora Maria de Fátima) insistiam que as modificações não eram tão grandes, que o documento “atendia, com algumas explicações, mais pontuais, na forma de escrever, sobre questões como: definição de perfis e diferentes manifestações e expressões para a atuação profissional, competências, capacidades e habilidades específicas para a Educação Física (...)”(TOJAL, 2003, p. 2) O argumento principal que garantia a resistência estava na publicação da Portaria do MEC/SESu n. 1.958 que criou a Comissão de Especialistas com o objetivo de “analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo de competências e habilidades, e da estrutura curricular dos campos de conhecimento constantes no parecer CNE/CES n. 138/2002”, isto é, todas as modificações deveriam ocorrer, pela interpretação dos dois especialistas, nos limites do Parecer CNE/CES 138/02.

Houve um impasse na comissão, que, parece, não quis resolver tais pendengas com votações. A situação só encontrou resolução com a presença, em um primeiro momento, do Chefe do gabinete da SESu, Sr. Jorge Gregory, que ao perceber a disputa em jogo na comissão solicitou a presença do Sr. Orlando Pilati que detinha maior conhecimento para esclarecer as possibilidades da comissão.

(TOJAL, 2003, p. 3). Mesmo com a manifestação do Sr, Orlando Pilati, favorável a tese dos professores João B. Tojal e Maria de Fátima Duarte, sabemos que no ano seguinte o Parecer CNE/CES 138/02, foi substituído pelo Parecer CNE/CES 058/04.

Claro que os conflitos não ocorreram somente nas reuniões da COESP, principalmente considerando sua composição. Em primeiro lugar é preciso destacar que o seu presidente recorreu à estratégia de reunir nos Estados os dirigentes de Curso de Educação Física no sentido de legitimar sua posição em defesa da formação já estabelecida na Resolução CFE 03/87 com as modificações sugeridas pela COESP de 1998. Esteve presente, segundo documento enviado por ele próprio ao fórum de dirigentes de Curso no CEV em 07/10/2003, no Espírito Santo (na UFES) - dia 19/05; Rio de Janeiro (na UGF) - dia 22/05; Alagoas e Sergipe (na UNIT) - dia 07/06; Rio Grande do Sul (na UFRGS) - dia 23/06; Minas Gerais (na UFMG) - dia 24/06; São Paulo e Distrito Federal (na UFSCar) - dia 16/07; Fórum de São Lourenço, onde estiveram presentes os Dirigentes dos Conselhos de Diretores dos Cursos de Educação Física de MG, RS e SC (no Hotel Primus) - dia 16/08; Paraná (na FAG/Dom Bosco) - dia 28/08; Pará (na UEPA) - dia 08/09; Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (no Hotel Glória) - dia 15/09; Pernambuco (na UPE) - dia 30/09; assim como agendou mais duas reuniões em São Paulo – dias 08/10 e 27/10, as quais não temos informações sobre os locais.

Todas as reuniões foram tensionadas pelos projetos em disputa, mas chamou-nos a atenção um documento enviado por e-mail para os dirigentes dos cursos de educação Física pelo professor Helder Rezende em que divulga uma seqüência de mensagens trocadas com o professor Jorge Steinhilber, Presidente do CONFEF. O documento²³ na íntegra, está no ANEXO I deste trabalho, faremos na seqüência a sua análise. Ele, inicialmente, é assim apresentado:

Trata-se de um excelente texto para análise dos bastidores das Diretrizes. Reflete as tensões travadas entre a instância da formação acadêmico-profissional e a instância da intervenção profissional. Trata-se de um texto

²³ Esta seqüência de e-mails, um libelo, no sentido de ser um texto acusatório, do professor Jorge Steinhilber, que dá início ao debate travado com o professor Helder Rezende, constará deste trabalho como anexo para que percebamos as posições assumidas pelo Presidente do CONFEF e da COESP. O discutiremos no texto adiante, permeada pelos e-mails trocados que o Sr. Helder Rezende afirma tratarem-se das “tensões travadas entre a instância da formação acadêmico-profissional” representada por ele, “e a instância da intervenção profissional”, representada pelo professor Steinhilber:

longo, pois envolve várias mensagens, mas muito importante para depurar os argumentos travados pelos dois pontos de vista. (CEV, 2008)

O texto foi divulgado em resposta a uma carta aberta tornada pública pelo professor Steinhilber e que o professor Helder Rezende considerou haver “(des)informações geradas a partir da divulgação da mesma,” sentindo-se “no direito de divulgar o conjunto de mensagens que troquei com o Prof. Steinhilber, para que todos tomem ciência dos acontecimentos.”

O professor Helder Rezende é consultor “Ad-hoc” desde 1986 do Ministério da Educação tendo passagens pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior – CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Secretaria de Educação Física e Desportos – SEED, além de Secretarias Estaduais e Instituições privadas. No período da elaboração das Diretrizes Curriculares era o Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho. Trata-se, portanto, de um professor/técnico, bastante experiente para saber que suas posições e/ou decisões na Comissão haveriam de ser questionadas e alvo de estudos posteriores, tal a importância deste documento para a formação em Educação Física e conseqüentemente para a sociedade brasileira no que diz respeito ao trato das práticas corporais nos ambientes formais e não formais.

Em nome da COESP o professor Helder Rezende reafirma, neste documento, “o compromisso dos integrantes da COESP-EF preservarem os acordos firmados nas diferentes reuniões que têm sido realizadas, bem como do teor da proposta substitutiva acordada no Fórum de São Lourenço, que contou com o aval do CONDIESEF-BR.”

No entanto, há contradições importantes no seu discurso. No primeiro momento o professor Helder Rezende monta uma comissão que representa o conflito instalado na área, logo em seguida anuncia acordos com Dirigentes de Instituições, inclusive com um Conselho de Dirigentes de Instituições de Ensino Superior da Educação Física do Brasil, como se todos professassem uma única posição em torno da elaboração da política curricular. Mas, a síntese redigida, não temos dúvida, por sua participação em todos os fóruns e pela capacidade argumentativa, é do professor Helder Rezende, que disputará suas posições, legitimadas pelos encontros, na comissão que ele mesmo estabeleceu.

Retornando à sequência de e-mails podemos dizer que o documento procurou tencionar o Presidente da COESP, no sentido de modificar a proposta de Diretriz Curricular, com vários argumentos, inclusive pessoais e contraditórios. Por exemplo, o professor Steinhilber destacou a mensagem como um documento pessoal, mas ao mesmo tempo afirmou ser um registro para a História demonstrando a compreensão da importância do momento que vivia a Educação Física e que em algum momento este documento viria a público. Em alguns trechos voltou a tratar de forma pessoal, procurando falar de sua história e de como “pauta” sua vida/trajetória. Em outros reclama não conhecer mais profundamente o professor Helder Rezende, o que o fez não entender seus posicionamentos em relação à formulação da proposta alternativa apresentada, no entanto discorreu sobre vínculos com Instituições e com o serviço público chegando a indicar que de certa forma o Presidente da COESP vinha sendo manipulado por “corporativistas” ou pessoas que seriam contra a Educação Física, responsabilizando-o pelo fim da profissão. Imputou ainda, ao professor Helder Rezende, o patrocínio de um “golpe” ao Parecer CNE/CES 138/02, no Fórum de Dirigentes ocorrido no Rio de Janeiro.

No primeiro e-mail/resposta o professor Helder Rezende, pede paciência ao professor Steinhilber, pois precisa de tempo para respondê-lo dado o conteúdo da mensagem, no entanto, faz alusão ao “golpe” que este teria, segundo Steinhilber, patrocinado contra a educação Física:

Seus argumentos sobre "golpe" são equivocados e emotivos. Continuo afirmando que você carece de maior rigor na sua auto-avaliação, considerando que a sua opção continua sendo a de manter e a de divulgar a versão de "golpe", em que pese os argumentos que já lhe apresentei pessoal e publicamente. (CEV, 2008)

O professor Steinhilber enfatiza, na resposta seguinte, que não identifica o professor Helder como o “golpista”, porém não conheceu argumentos que o fizesse acreditar que não “houve uma interferência de pequeno grupo que se valeu de sua posição privilegiada momentânea e de que ha muito mais por trás dos bastidores do que se esta apresentando.” É interessante esta resposta, pois, no documento apresentado pelo professor Tojal a COESP, ele nomina o “pequeno grupo” indicando o de “intromissão de um grupo de docentes” e entre parentes nomina o grupo (Lino, Helder, Iran, Nivaldo e Dinho). O professor Steinhilber termina o e-mail, reafirmando a idéia de que é necessário alinhar a Diretriz Curricular da

Educação Física com as demais áreas da saúde e reforça o sentimento de que houve um “golpe” contra a profissão:

Neste momento identifico como uma movimento muito bem articulado e armado para prejudicar os profissionais de Educação Física, encurralar os formados na área da disciplina escolar e, permitir que todas as ações do Ministério Público sejam julgadas contra nós, além de PROPOSITAMENTE modificar as Diretrizes da Educação Física do contexto das demais da área da saúde. No meu entendimento isso é golpe contra a nossa Profissão. (CEV, 2008)

No e-mail/resposta seguinte, o professor Helder Rezende afirma compreender melhor o “sentido conferido ao golpe”, mas sente-se incomodado ao ser relacionado a ele na medida em que afirma ter seus interesses voltados apenas as Diretrizes Curriculares. Esta resposta, trás, ainda, afirmações que respondem questionamentos pessoais indicando que o professor Helder não é contrário a existência do Sistema CONFEF, mas a gestão em um CREF; de que foi interpelado sobre consultorias a instituições particulares em quatro estados diferentes e que haveria um movimento para desqualificá-lo:

Prestar consultorias é legítimo, legal e ético. O que não é ético é sair dizendo por aí que minhas motivações são econômicas por ganhar muito dinheiro com consultorias. Provavelmente esta deve ser a "dor de cotovelo" e a motivação de quem está espalhando levemente esta informação por aí. Quatro pessoas de diferentes locais (estados e IES) já vieram indagar-me a respeito. (CEV, 2008)

A resposta seguinte, do professor Steinhilber, à mensagem do professor Helder é provocativa no sentido pessoal, ao mesmo tempo em que tenciona no sentido de que seus argumentos não estão modificando a posição do Presidente da COESP:

Quanto as Diretrizes Curriculares estamos fazendo um dialogo de surdo/mudo. Não sei qual o seu projeto ou meta maior. Depreendo, pelo meu olhar que trata-se da vaidade de construir uma Diretriz Curricular e um Parecer relativo a ela exclusivamente por você. (Recebemos o informe de que você vai preparar a modificação do Parecer 138). (CEV, 2008)

Outros argumentos, do e-mail inicial, são dirigidos a academia, no sentido de que haveria um “lado prático” da profissão não percebido por pensamentos “teórico/filosóficos” e, de que esta distância, presente na proposta alternativa, seria

um total risco no sentido de extinção da Educação Física, pois, segundo ele, com a formulação proposta, a COESP estaria “entregando as atividades dinamizadas em academias e similares para os fisioterapeutas e médicos.” Na resposta ao primeiro e-mail do professor Helder há um reforço desta posição, no entanto demonstra a certeza de que o documento servirá, na sua visão, muito mais às disputas políticas e jurídicas do que propriamente à formação que, claramente, afirma não estaria “nem um pouco preocupado”:

Voce esta com a visão intra corpo, ou seja apenas olhando paa o lado academico da construção das Diretrizes, esquecendo que a mesma tem uma abrangencia muito maior para a qual voce prefere continuar cego, a despeito de todas as tentativas de minha parte e de outros para demonstrar que não se trata apenas de uma situação para construção de Prjetos Pedagogicos. Fosse essa a situação eu não estaria nem um pouco preocupado pois como ja externei qualquer que seja o Parecer e a Resolução que for aprovado não garante que as Escolas vão segui-lo pois estão garantidas pela autonomia universitária. Poranto, as Diretrizes tem muito mais importancia politica e de identificação para que e para onde atuar que os egressos estão sendo formados. (CEV, 2008)

O centro do debate firmado no longo documento enviado pelo Presidente do CONFEF (e-mail inicial) são os artigos 3º e 4º da chamada, proposta alternativa, que segundo ele impediriam os Juízes a “identificar onde, como e para que atua um profissional graduado em curso de bacharelado.”

Art. 3º - A Educação Física é um campo acadêmico profissional que se fundamenta em conhecimentos das ciências da saúde, humanas e sociais, da arte e da filosofia.

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 e tecnológico.

Parágrafo Único – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela intervir por meio das diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano. (COESP, 1999)

O Presidente do CONFEF argumenta que os conceitos aí expostos são genéricos e impediriam um julgamento mais preciso do campo de atuação e das competências e habilidade para o exercício do profissional da Educação Física.

Segundo o professor Steinhilber, o relator do Parecer CNE/CES 138/02 indicou para todas as Diretrizes Curriculares da área da saúde as mesmas competências e habilidades gerais e seria um equívoco que a Diretriz da Educação Física não apontasse estes elementos na sua formulação.

O debate entre os Presidentes do CONFEF e da COESP identifica duas posições distintas e, segundo seus autores, com o aval de juristas por eles consultados. A primeira, defendida pelo professor Steinhilber, afirma que não bastariam os documentos exarados pelo Conselho Federal em relação à intervenção profissional para resguardar o direito, aos profissionais de Educação Física, ao mercado de trabalho, na medida em que a Diretriz Curricular não apontaria o campo de intervenção e as competências e habilidades. Sua intervenção muda de tom no último e-mail enviado afirmando que há falta de clareza entre muitas pessoas, inclusive os mais próximos a ele, sobre as conseqüências de as Diretrizes Curriculares permanecerem sem apontar o campo de intervenção e as competências. Este fragmento do último e-mail do professor Steinhilber é esclarecedor:

Escevi uma carta aberta, em meu nome, apontadno os riscos para a profissão caso as Diretrizes fiquem na contra mão da história. Com isso tive a oportunidade de identificar que muitas pessoas ate mesmo muito proximas a mim não tinham percebido a questão das conquequencias. Muitos estão analisando as questões dicotomizadas ou seja: Diretrizes Curriculares é uma coisa, Classificação brasileira de Ocupações é outra, ações judicias em relação a profissão não tem relação com um ou outra e os Projetos de Lei e posições dos parlamentares é outra situação totalemnte diferente. Agora ficou claro. A questão não é voce, não é o CONFEF, não é o CBCE é a identificação de que cada um "acha" que dee cuidar a sua área e que as demais são problemas de outro segmento. (CEV, 2008)

A segunda posição, do professor Helder Rezende, indica que, o que vai subsidiar as decisões judiciais é o conjunto de documentos que tratam da formação, mas também os documentos que definem o campo de atuação profissional, portanto aqueles exarados pelo próprio CONEF.

Não precisa ser especialista em Direito para concluir a impropriedade legal deste seu argumento. No entanto, levo sempre em consideração todas as críticas e sugestões recebidas (o que não significa acatá-las). Tanto é que já consultei alguns juristas que alegaram que toda e qualquer decisão

meritória a respeito da intervenção profissional se fundamentará no conjunto de documentos que regulam a intervenção, e não a formação. Portanto, nos documentos formulados pelo próprio CONFEF (Resolução CONFEF n. 46/2002) e os reguladores da relação empregador-empregado. Em vez de querer interferir na formação, o CONFEF precisa é concentrar-se e trabalhar com a competência necessária para definir os campos de intervenção e seus parâmetros reguladores. (CEV, 2008)

É clara a intenção da redação do parágrafo 3º do Parecer CNE/CES 138/02 que pretendeu dar conta de apresentar o campo de atuação do profissional de Educação Física de forma a determinar que todas as manifestações e expressões da atividade física/movimento humano presentes na sociedade, mesmo as com características regionais sejam campo de atuação deste profissional:

Art. 3º - O Curso de Graduação em Educação Física tem como perfil do formando egresso/graduado em Educação Física, com formação generalista humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético, devendo o aluno ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano (esporte, ginástica, musculação, danças, lutas, lazer, recreação e tantos outros) presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional. (BRASIL, 2002)

Esta formulação propõe, já na formação inicial, a reserva de mercado na medida em que estabelece a atividade física como patrimônio exclusivo da Educação Física. Apesar de o debate estar centrado no campo de atuação, percebemos que a concepção de Educação Física que subjaz as duas formulações, acabam por determinar seu campo de atuação. Para Bracht (1999, p. 43), “é importante ter claro que a definição do objeto da EF está relacionado com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação”. Afirma ainda o autor, tratar-se de “uma via de mão dupla”:

A função atribuída à EF determina o tipo de conhecimento buscado para fundamentá-la e o tipo de conhecimento predominante sobre corpo/movimento humano determina a função atribuída à EF. No entanto,

nem um nem outro são auto-explicativos: eles precisam ser analisados integradamente como componentes de um movimento mais geral e complexo da sociedade. (BRACHT, 1999, p. 43)

No projeto alternativo a expressão “manifestações e expressões culturais do movimento humano” indica que a Educação Física tem como objeto uma construção humana histórica e social, um produto da ação humana, em um determinado tempo, sobre a natureza, isto é, o movimento humano, nesta perspectiva, é compreendido como parte da cultura construída histórica e socialmente pela humanidade. A Educação Física teria então, como função social, ensinar este elemento da cultura, em todas as suas manifestações e expressões, o que, no projeto alternativo, se define como cultura do movimento humano. Esta concepção vai fundamentar sua intervenção no conhecimento necessário para a formação do sujeito capaz de vivenciar, mas também, conhecer e posicionar-se frente às diversas práticas corporais. Com isso pode-se afirmar que sua presença na grande área das ciências saúde só pode existir combinada com os conhecimentos das ciências humanas e sociais, das artes e da filosofia.

De outro lado a perspectiva apontada pelo Parecer CNE/CES 138/02 refere-se ao objeto da Educação Física como atividade física/movimento humano. Neste campo podemos identificar a idéia de que são os conhecimentos relacionados a melhora da condição física (educação pelo movimento) e a aprendizagem motora (educação do movimento) que determinarão o objeto da Educação Física: a aptidão física. Trata-se da combinação do conhecimento biológico, associado principalmente a fisiologia, com a “psicologização” do movimento:

A absorção na EF do discurso da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor, da psicomotricidade e, mesmo, em certo sentido, da antropologia filosófica, resultou numa mudança de denominação de nosso objeto (embora nem sempre uma mudança de paradigma ou de concepção). Passou-se a privilegiar os termos “movimento humano” (em alguns casos “motricidade humana”). (BRACHT, 1999)

Esta concepção destacará a formação integral do sujeito, no entanto, na prática, o que se percebe é a ênfase no desenvolvimento da aptidão física, no resultado, na medalha, na perda de peso, no aumento da resistência física e/ou tônus muscular.

As competências e habilidades gerais, determinadas para todas as Diretrizes Curriculares para os cursos da grande área da saúde, já indicam o papel da Educação Física, dissociada dos componentes históricos e sociais, determinada pelos interesses do mercado do Fitness, das academias, nas perspectivas da saúde, do lazer, da educação, da reeducação, do rendimento, da promoção e da gestão de programas, além de outros campos temáticos emergentes, como propõe o CONFEF, no Parecer CNE/CES 138/02:

Art. 4º - A formação do graduado em Educação Física tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I. **Atenção à saúde:** os graduados devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo e devem estar aptos a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;

II. **Tomada de decisões:** ter capacidade de tomar decisões, visando ao uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de equipamentos, de procedimentos e de práticas e de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas,

III. **Comunicação:** manter a confidencialidade das informações confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral.

IV. **Liderança:** no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

V. **Administração e gerenciamento:** os graduados devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde;

VI. **Educação permanente:** os graduados devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, estimulando e

desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais. (BRASIL, 2002)

É importante fazer referência, também, ao Art. 5º do Parecer CNE/CES 138/02 quando trata dos conhecimentos necessários para desenvolver as competências e habilidades específicas da área e que destaca serem de duas naturezas: técnico-instrumental – “para a atuação nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Motricidade Humana”; e técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas contextualizadas no sentido de permitir ao egresso a atuação profissional. Neste momento aponta vinte e sete competências e habilidades de natureza técnica relacionadas a aplicação de métodos, técnicas, participação em equipes multiprofissionais, uso de novas tecnologias, entre outros.

Chama a atenção o destaque dado à “promoção de estilos de vida saudáveis”, presente entre as competências e habilidade e em outros momentos do Parecer CNE/CES 138/02, no documento do Presidente do CONFEF e em outros documentos, nesta discussão. O verbete estilo está relacionado à característica própria, à expressões próprias de algo ou alguém, isto significa para nós, uma intervenção profissional individualizada em que cada “cliente” poderia, conforme a capacidade de investimento, optar por seu próprio estilo de vida saudável, e/ou a utilização apenas de mais um, entre tantos, discursos que falseiam a impossibilidade do acesso da maioria da população aos benefícios produzidos pelo conhecimento originados histórica e socialmente pela humanidade e, neste caso, dos benefícios relativos a intervenção deste profissional, no que se relaciona a saúde. Em outras palavras, ao optar pela expressão, “promoção de estilos de vida saudável”, o relator do Parecer CNE/CES 138/02, buscou um subterfúgio para esconder o caráter mercadológico inerente ao projeto de formação para o empreendedorismo e do “profissional liberal” presentes no documento oficial.

Falando das suas impressões sobre o debate travado na COESP, no último e-mail, o professor Helder Rezende, afirma que há uma disposição dos representantes do CONFEF em assimilar as modificações na Resolução proposta, resistiriam em modificar texto do Parecer. Ele insiste que as modificações no Parecer dariam coerência ao proposto na Resolução e utiliza argumentos que aproximam algumas posições defendidas por ele na comissão às posições do CONFEF:

Ninguém é contra a formação e a intervenção do profissional de Educação Física na área da saúde! Onde está escrito isto? Vocês do CONFEF continuam com a interpretação tendenciosa de que pretendemos tirar a educação física do campo da saúde e do Fitness, quando a proposta substitutiva é inequívoca no sentido de ampliar o que reza o Parecer n. 138. Este sim, nos mutilou por opção ou por ignorância (e não me interessa mais saber qual os motivos). Na realidade, a versão que estamos produzindo tem a clara e a objetiva intenção de assegurar a histórica inserção acadêmico-profissional TAMBÉM nos campos do lazer, do rendimento, da gestão, da educação e da reeducação motora, da formação/educação da cultural corporal (quem preferir, do movimento humano, da atividade física, entre outras expressões que carregam em si uma identidade epistemológica - estamos assegurando o espaço para toda e qualquer opção epistemológica e ideológica), bem como deixar em aberto para a incorporação de novas demandas. Estamos, portanto, assegurando mais espaço para a intervenção acadêmico-profissional do graduado em Educação Física. (CEV, 2008)

Sobre a questão de atendimento ao mercado, em vários momentos, o professor Steinhilber afirma que este seria o caminho para os egressos dos cursos de graduação, inclusive com a intenção de que o Brasil se tornasse pioneiro, já que em outros países não há um profissional habilitado em nível superior para este atendimento à sociedade.

Minha meta foi sempre defender a inserção mercadológica dos egressos de curso superior de Educação Física na área das atividades física. Não fosse assim comungaria com o que ocorre em Portugal, Espanha etc. onde os formados em nível superior atuam em colégios e os habilitados para atuar como técnicos desportivos ou fitness (academias, clubes etc.) o são pelos respectivos Comites Olímpicos. Minha meta foi que o Brasil fosse pioneiro e desse uma demonstração de qualidade para o mundo. (CEV, 2008)

Ainda falando das atividades da comissão, o Presidente da COESP, relata um contato com o Conselheiro do CNE, Efren Maranhão, que adianta algumas questões que se tornarão parte do relatório final da COESP: não interferir no que já está disposto em legislação própria em relação a licenciatura; a titulação desta profissão “Graduação em Educação Física”, em detrimento do bacharelado; e a necessidade de listar “as competências gerais e as competências específicas que possam identificar os campos de intervenção acadêmico-profissional do graduado pleno em

educação física”. Afirma ainda a necessidade de revisão do texto do Parecer, estabelecendo coerência entre a Resolução e o Parecer:

Tenho mantido contatos com o Prof. Éfrem Maranhão e ele pontuou os seguintes aspectos, a partir de uma rápida leitura de um relatório que o entreguei. Rever os tópicos que nos remetem à licenciatura de modo a não interferir no que já está definido - pediu para vermos os limites possíveis na Resolução da enfermagem. . Trocar Bacharelado por Graduação, pois o bacharelado pode nos causar problemas pela tradição europeia de graduação curta e, no caso francês, de formação em nível médio. Usei os argumentos defendidos por ocasião da definição da Resolução n. 03/87, bem como dos apresentados pelo Prof. Tojal. No entanto, ele alegou que os argumentos são fracos. Deu a entender que caberá a nós arcar com as conseqüências por esta opção. Ele alega que a graduação daria a amplitude necessária a abarcar, indiretamente, a licenciatura, sem prejudicar e descaracterizar a definição de profissional de educação física (que cabe ao CONFEF, no âmbito que lhe compete, definir e deixar bem claro). Listar as competências gerais e as competências específicas que possam identificar os campos de intervenção acadêmico-profissional do graduado pleno em educação física. Ou seja, as competências que nos asseguram o status de formação em nível superior e as competências específicas que nos caracterizam como profissionais de educação física, sem perder a dimensão da formação generalista. Caberá a cada IES aprofundar esta listagem em face das suas respectivas motivações, vocações e demandas. Os demais aspectos ele ainda não leu e não comentou. É verdade também que ele disse com todas as letras que o Parecer precisa ser retificado para ficar coerente com o que reza a proposta de Resolução. (CEV, 2008)

Como já afirmamos a política curricular é um artefato, histórico, social e cultural, que se produz e é produzida na cultura, uma construção humana em que não cabem versões idealizadas ou românticas de um currículo perfeito, ela é intencional, interessada, esta relacionada aos interesses sociais e de classes, mas é determinada, fundamentalmente, por quem está presente no momento de sua formulação. É fruto dos consensos forjados na disputa de poder, com todas as “armas” que o debate/embate político democrático possibilita, o uso e a interpretação das leis, os argumentos de autoridade, da pesquisa, da ciência, as pressões externas e internas à comissão, entre tantos outros, construídos no sentido de incidir nas decisões sobre o processo formativo em Educação Física na disputa por

hegemonia na área. É claro que havemos de considerar as opções, já discutidas, da formação de blocos distintos, verdadeiros intelectuais coletivos, que sustentam na superestrutura (sociedade civil mais sociedade política) as posições em conflito no processo de formulação do texto da política curricular.

Como já anunciado, o Parecer CNE/CES 138/02, reformulado, é substituído por um novo, homologado pelo Ministro da Educação somente em 31 de março de 2004: Parecer CNE/CES 058/04, que dá sustentação à Resolução CNE/CP 07/2004. Este Parecer, de responsabilidade do relator Éfren de Aguiar Maranhão, descreve em seu histórico, de forma pontual, a existência da COESP de 1998, a aprovação do Parecer CNE/CP 09/2001, a aprovação do Parecer CNE/CES 138/02 e o processo de sua substituição por este novo documento, que foi tratado à época como: “o consenso possível”. Expressão entendida de forma pejorativa por parte da área, principalmente por àqueles que não viram suas teses presentes no documento. Com certo ceticismo por outros, na medida em que o documento não reflete os debates e avanços acadêmicos em torno da formação na área. Comemorado por outros tantos, por atender, não de forma plena como gostariam, interesses e expectativas acadêmicas e do “mercado”.

Os tópicos presentes no último e-mail do professor Helder Rezende, em que descreve um contato com o Relator, estão presentes no Parecer CNE/CES 058/04, o curso de formação do profissional da área é de “Graduação em Educação Física”; está indicado que a formação do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, suas competências e habilidades gerais e específicas tem como referência, a legislação própria do CNE e que 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”.

Quando trata das competências e habilidades gerais, como nas Diretrizes para a formação de professores para a educação básica, o documento afirma que esta “deve ser a concepção nuclear na orientação dos projetos pedagógicos de formação inicial do graduado em Educação Física”. Para além disso está presente, também, na diretriz a concepção de flexibilidade, tanto para as instituições, no sentido da elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, quanto para a formação deste profissional.

Há, no entanto, uma importante diferença no que vinha sendo discutido, até então em relação ao conceito de competência. O Parecer CNE/CES 058/04 indica que a:

(...) visão de *competência* deve ser compreendida além das dimensões do *fazer*, do *saber fazer* ou do *saber intervir*. O pressuposto dessas diretrizes identifica-se com uma concepção de currículo compreendido como processo de formação da competência humana histórica. Sendo assim, *competência* é, sobretudo, a condição de *refazer* permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador de perspectiva emancipadora. (BRASIL, 2004, p. 10) (Grifos do Autor)

Consideramos que a “pedagogia das competências” esta associada a “pedagogia do aprender a aprender”, a “educação ao longo de toda a vida” o que, a nosso ver, não se adéqua a expressão “refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e com a natureza, usando como instrumento o conhecimento”. Num primeiro momento o texto aponta para a idéia de que a ação humana no mundo se dá em permanente relação com a sociedade (cultura) e com a natureza, mediada pelo conhecimento. Em seguida trata este conhecimento como inovador, novo, na direção da emancipação humana. Sua possibilidade de superação se dá na combinação com compreensão de que as competências e habilidades “abranjam as dimensões político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica, considerando que a intervenção do profissional pressupõe a mediação com seres humanos historicamente situados”. Trata-se de compreender o homem nas suas relações, mediadas pelo conhecimento, historicamente situado, com uma intervenção profissional dirigida à sua emancipação? Mais adiante o texto indica que esta concepção está calcada na idéia de que a que as competências e habilidades devem levar o egresso a uma forma de intervenção baseada em uma metodologia que busque, também, superar a dicotomia prática X teoria:

A aquisição das competências e das habilidades requeridas na formação do graduado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria-prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional e que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos que tenham consistência e coerência conceitual. As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. (BRASIL, 2004, p. 10)

No Parecer CNE/CES 138/02 as competências e habilidades gerais apresentadas eram as comuns a Grande Área da Saúde, conforme entendimento do Relator e do próprio CONFEF, de que as divergências em relação ao campo de intervenção seriam dirimidas em querelas judiciais, isto é, na medida em que esta definição não acontece nos documentos oficiais a justiça deverá determinar. No Parecer CNE/CES 058, são indicadas competências que combinam certos elementos presentes nas competências gerais propostas para a Grande área da saúde, como “Tomada de decisões” e “Administração e Gerenciamento”, com as específicas da Educação Física. Além disso, mantém a idéia de que é possível a este profissional levar seus alunos a “adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável”:

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 e avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, 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 o 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 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. 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. (BRASIL, 2004, p. 17-18)

Quando trata da polêmica definição do campo de intervenção profissional o Art. 3º da Resolução CNE/CES 07/04, atende as reivindicações do CONFEF e, como havia sugerido o Presidente da COESP em uma de suas mensagens, amplia as possibilidades de intervenção do profissional de educação Física. Com uma redação diferente o Parecer CNE/CES 138/02, indicava um perfil profissional e em seguida normatizava que o profissional estava apto para atender as diferentes manifestações e expressões do movimento humano, deixando clara a reserva de mercado, o Relator do Parecer CNE/CES 058/04, buscou caracterizar a Educação Física como área de conhecimento acadêmico-profissional, com um objeto de estudo e aplicação, o movimento humano, tendo como foco as diferentes formas e modalidades de uma série de práticas corporais que ampliam o espectro do campo de trabalho, atendendo ao desejo, expresso pelo professor Steinhilber, no documento analisado anteriormente.

Art. 3º – A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmicoprofissional 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, 2004, p. 16)

O Parecer CNE/CES 058/04, caracteriza a Educação Física a partir de três dimensões, que considera interdependentes, uma dimensão da prática de atividades físicas, uma dimensão de estudos e formação acadêmico-profissional e uma dimensão de intervenção acadêmico-profissional. Ao caracterizar desta forma a área, o Relator, pareceu-nos, pretendia dar conseqüência a polêmica em torno das atribuições de cada instituição/instituto no trato da Educação Física, isto é, ao CONFEF, caberia a normalização da intervenção profissional. Às instituições acadêmicas e ao Estado caberiam os estudos e a normatização da política curricular. No entanto, a caracterização da área no âmbito acadêmico-profissional, e a definição de seu objeto, dão a Diretriz Curricular, no âmbito da formação, a direção necessária à formação profissional, indicando o conhecimento que deverá ser tratado por este profissional, isto é, no campo da aptidão Física. Devemos lembrar que a proposta alternativa, defendida pelo professor Helder Rezende, em certo momento, anunciava o objeto da Educação Física no campo da cultura, o que não acontece neste Parecer. De outro lado, ao definir as práticas corporais, foco da intervenção profissional, prestigiou a reivindicação posta nas pressões recebidas pela COESP.

Conforme, ainda, divulgou o Presidente da COESP, o Parecer CNE/CES 058/04, ao se utilizar da expressão “movimento humano”, termo já discutido anteriormente, para caracterizar o objeto da Educação Física, nomeia quatorze termos diferentes que, supostamente, poderiam ser usados para definir o objeto que trata a Educação Física.

Entre os termos e expressões recorrentes na área, pode-se destacar: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade, motricidade, entre outros. (BRASIL, 2004, p. 7)

Afirma que cada um destes termos e seus significados fazem a crítica aos já existentes, pois são “*constructos* de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica” e indica que os “termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência”, cabendo a cada Instituição escolher o mais adequado à “matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos.” (Brasil, 2004) No entanto, não explica no texto porque se utiliza da expressão “movimento humano”.

Com relação à organização pedagógica, a Diretriz Curricular define, conforme a concepção expressa pela Lei 9.394/96, de autonomia e flexibilidade, que, na organização curricular, as Instituições deverão articular as “unidades de conhecimento”, na formação “específica ou ampliada” conforme as suas opções por denominações, ementas, cargas horárias, buscando dar coerência ao conjunto: marco conceitual, competências e habilidades, do egresso a se formado. Para tanto indica os conhecimentos que farão parte do processo formativo da Graduação em Educação Física.

§ 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 (BRASIL, 2004)

Mais uma vez o que se percebe é que não houve qualquer preocupação com a justificativa das áreas do conhecimento propostas para a formação. Não há respostas a questão “Porque estas e não outras?” O Parecer CNE/CES 058/04, é omissivo, inclusive, ao não determinar como estes conhecimentos serão abordados na formação. Cuidado que tiveram, por exemplo, os autores da Resolução CFE 03/87.

Temos a impressão de que a inquietação maior da COESP e do autor do Parecer, conselheiro Éfren Maranhão, foi de solucionar os problemas políticos e jurídicos postos pelas pressões internas e externas que sofreram durante o processo de formulação deste Parecer. Ou, houve um maior empenho da Comissão em aumentar a flexibilidade na política curricular, aumentando, também, o grau de autonomia das Instituições, superando, inclusive, as expectativas do Parecer CNE/CES 776/97, que orienta que a pré-fixação de conteúdos e cargas-horárias não poderão ultrapassar 50% (cinquenta por cento) da carga horária máxima dos Cursos.

O quadro abaixo apresenta, a partir, também, da Resolução CNE/CES 04/09, que trata das cargas horárias de alguns cursos da área da saúde, a forma da organização curricular proposta na Resolução CNE/CP 07/04. Perceberemos que, com exceção da carga horária total do curso, as demais referências a carga horária são flexíveis e dependem de opções feitas no projeto pedagógico, que também poderá optar, por exigir ou não, o trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

O estágio supervisionado e a prática como componente curricular, têm suas cargas horárias, de forma flexível, expostas na Resolução CNE/CES 04/09, isto é, não poderá ultrapassar 20% da carga horária total do Curso. No entanto, nenhuma das normas faz referência a carga horária destinada às Atividades Complementares previstas na Resolução CNE/CP 07/04.

Outro aspecto relevante diz respeito à possibilidade da criação de Núcleos Temáticos de Aprofundamento de Conhecimentos, estes poderão ter destinada até 20% da carga horária total do curso para um ou mais núcleos criados. E, se esta for uma opção do projeto pedagógico do Curso, este deverá, ainda, destinar no máximo 40% da carga horária do estágio supervisionado, para o estágio em um ou mais Núcleos Temático de Aprofundamento de Conhecimentos. Ao contrário da Resolução CFE n. 03/87, não houve qualquer sugestão de unidade curricular/disciplina por parte da COESP.

Resolução CNE/CES n. 07/04 e Parecer CNE/CES n. 058/04 Graduação em Educação Física – integralização do curso no mínimo em 4 anos Carga Horária Total: 3200 horas de aula (hora 60 minutos) Resolução CNE/CES n. 04/09				
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR				
Formação Ampliada	Dimensão do Conhecimento da Relação Ser Humano-Sociedade	Dimensão do Conhecimento Biológica do ser Humano	Dimensão do Conhecimento da Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico	Carga Horária 3.200 horas de aula (menos carga de estágio/prática como componente curricular e/ou aprofundamento)
Formação Específica	Dimensões Culturais do Movimento Humano	Dimensões Técnico-Instrumentais	Dimensões Didático-Pedagógicas	
Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular Não podem exceder 20% da Carga Horária Total do Curso (640 h/a)				
Opcional Núcleo Temático de Aprofundamento de Conhecimentos, até 20% da Carga Horária (até 640 h/a) Feita esta opção, 40% da Carga horária de Estágio deve ser destinada ao Núcleo Temático de Aprofundamento de Conhecimentos (até 256 h/a do estágio)				
Atividades Complementares – Presente da Diretriz Curricular, mas não indica Carga Horária				
Opcional: Trabalho de Conclusão do Conclusão				

6 ANÁLISE DOS PROJETOS DE CURSO DAS INSTITUIÇÕES DA GRANDE VITÓRIA

Uma primeira discussão necessária diz respeito à instituição de Diretrizes Curriculares que buscam superar a política anterior de Currículo Mínimo, com base no Parecer CNE/CES 776 de 1997, que definiu as orientações para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. O primeiro argumento para a superação do Currículo Mínimo é descrito neste Parecer, fazendo referência ao Art. 48 da Lei 9.394/96 – LDB, que trata dos registros de diplomas assegurando que estes, quando registrados servirão de “prova da formação recebida por seu titular”.

Só é possível compreender tal interpretação considerando o Sistema de Avaliação do Ensino Superior, em que os cursos recebem autorização para o funcionamento de uma Comissão “Ad-hoc” do MEC/INEP, com base em um projeto pedagógico redigido pela Instituição que pleiteia a abertura do Curso, e após seu processo de implantação, considerando os aspectos dispostos nas Diretrizes Curriculares do curso em avaliação, é “reconhecido, isto é, com base na legislação vigente”, no projeto pedagógico da Instituição e considerando a autonomia e flexibilidade postas pela legislação, há o reconhecimento de que se oferece o Curso de graduação e, portanto, seus diplomas podem ser registrados conforme a legislação. E, neste sentido, superam, segundo o próprio Parecer, os limites do currículo mínimo que diminui a “margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino” (BRASIL, 1997)

Em seguida, o Parecer CNE/CES 776/97, ainda tendo como referência o currículo mínimo, observa a ineficácia em relação a crescente heterogeneidade, tanto das necessidades da formação, como dos interesses dos alunos. Entende o Parecer que as orientações postas para a formulação das Diretrizes Curriculares, superam os interesses de grupos corporativos na definição dos currículos considerando as dificuldades da formação e atendimento ao mercado, ao aumento de disciplinas e da carga horária dos cursos. Ora, demonstramos nas discussões do capítulo anterior, que os grupos corporativos e demais forças políticas presentes no campo acadêmico-profissional, também buscaram incidir sobre a formulação das Diretrizes Curriculares, discutindo e procurando produzir consensos, não sem conflitos, sobre os campos de conhecimento e organização das estruturas

curriculares presentes na formação do graduado, além disso, as representações destes grupos, por professores nas Instituições, garantidas a autonomia e flexibilidade, tencionarão a elaboração de seus projetos pedagógicos no sentido de assegurar a hegemonia na área.

As orientações tomam como referência para as modificações propostas a necessidade de oferecer sólida formação básica para que o estudante da graduação possa enfrentar os “desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.” (BRASIL, 1997) E, neste sentido, apontam como “orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior”, os seguintes itens:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (BRASIL, 1997)

Considerando estes aspectos do Parecer CNE/CES 776/97 e a legislação vigente, o CNE, ao perceber a diversidade de formas de organização das Diretrizes Curriculares produzidas pelas diversas Comissões de Especialistas das áreas de conhecimento, regulou, pelo Parecer CNE/CES 583 de abril de 2001, a composição das Diretrizes Curriculares, que pela sua importância para a autorização de funcionamento e reconhecimento dos cursos de graduação tornaram-se, também, referências para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação ofertados pelas Instituições de Ensino Superior. Esta norma previa a presença dos seguintes aspectos: a - Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deveria orientar o currículo para um perfil profissional desejado; b- Competência/habilidades/attitudes; c- Habilitações e ênfases; d- Conteúdos curriculares; e- Organização do curso; f- Estágios e Atividades Complementares. É importante perceber que estes são aspectos mínimos que devem estar presentes nas Diretrizes Curriculares das graduações, a Diretriz Curricular da Educação Física, por exemplo, instituiu a necessidade da apresentação do objeto que trata a área de conhecimento.

Para cumprir o objetivo deste trabalho decidimos por analisar os seguintes aspectos dos projetos dos cursos de Educação Física da Grande Vitória: o objeto de que trata a área de conhecimento; o perfil do egresso; as ementas das disciplinas e as matrizes curriculares. Consideramos que desta forma poderemos indicar os traços hegemônicos que configuram a formação do professor/profissional de Educação Física por meio da análise dos currículos prescritos (textos) destes cursos de Educação Física, compreendendo as leituras da política curricular produzidas pelas Instituições

6.1 OBJETO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Iniciamos nossa análise lembrando que o texto da Diretriz Curricular que trata da formação do Graduado em Educação Física, afirma que diferentes termos tem sido utilizados para determinar o objeto da Educação Física, flexibilizando às Instituições a utilização de termos que sejam “julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus

especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos”. (BRASIL, 2004, p. 7-8) No entanto, a Diretriz Curricular que trata da formação docente não traz qualquer indicativo desta natureza, até porque trata-se de um documento geral para a formação de professores.

É importante retomar, também, a afirmação de Bracht (1999) de que o objeto da Educação Física se relaciona “com a função social a ela atribuído e que define em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação.” (BRACHT, 1999, 43) O autor relaciona pelo menos três diferentes concepções do objeto da Educação Física:

- a) “Atividade física”; em alguns casos, “atividades físico-esportivas e recreativas”;
- b) “Movimento humano” ou “movimento corporal humano”, “motricidade humana” ou, ainda, “movimento humano consciente”;
- c) “Cultura corporal”, “cultura corporal de movimento” ou “cultura de movimento”. (BRACHT, 1999, 42)

Na primeira concepção “atividade física”, a função social da Educação Física se relaciona diretamente a aptidão física ou treinamento físico, não só no campo do desempenho motor, do mais ágil, mais resistente, mais rápido e mais forte, geralmente em busca de medalhas, mas, também, no que tange aos aspectos da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde. Portanto, o conhecimento necessário à sua fundamentação será encontrado no campo biológico, como os conhecimentos relacionados a anatomia humana, fisiologia humana, bioquímica, biomecânica, etc.. (BRACHT, 1999, 43)

A produção de conhecimento privilegiada hegemonicamente nesta concepção tem se caracterizado por pesquisas no campo das ciências naturais de matriz positivista em uma visão funcionalista da saúde, do esporte e das práticas corporais em geral. Os principais autores desta concepção são: o médico e ex-presidente do CBCE, Vitor K. Matsudo, Coordenador do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul, Celafiscs; e os professores: Dartagnan Pinto Guedes, Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes e Markus Vinícius Nahas.

A concepção seguinte, “movimento humano”, não marca uma mudança de paradigma ou concepção. Segundo Bracht, (1999), há um processo de incorporação pela Educação Física “do discurso da aprendizagem motora, do desenvolvimento

motor, da psicomotricidade e, mesmo em certo sentido, da antropologia filosófica.” (BRACHT, 1999, 44)

A função social da Educação Física está centrada no desenvolvimento da criança em seus domínios cognitivo, afetivo e motor. Trata-se da educação *do e pelo* movimento. A idéia é de que as práticas corporais desenvolvidas pela Educação Física estejam relacionadas às fases do desenvolvimento das crianças e que esta possa aprender os movimentos, numa referência clara a desempenho, educação do movimento. De outro lado os aspectos motores ensinados/treinados poderão apoiar o desenvolvimento cognitivo e afetivo na medida em que a noção de esquerda e direita, lateralidade, coordenações óculo-manual e óculo-pedal, etc., são, para esta concepção, importantes para aprendizagem de outros conteúdos em outras disciplinas: educação pelo movimento.

A produção do conhecimento, nesta perspectiva do objeto da Educação Física, está centrada na psicologia do desenvolvimento, associada, também, aos aspectos biológicos do desenvolvimento humano. As principais publicações desta concepção são: TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988 e FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.

É importante salientar que as duas perspectivas apresentadas remetem a uma concepção do objeto da Educação Física que

(...) permitem ver o objeto não como construção social e histórica e, sim como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro política e ideologicamente, características que marcam, também, a concepção de ciência que vão sustentar as suas propostas. (BRACHT, 1999, p.45)

A terceira concepção, cultura corporal, define a Educação Física como prática pedagógica que tematiza a cultura corporal de movimento. Considerando, como VIERA PINTO, (1979 apud BRACHT, 1992, p.35) que “o conteúdo de todo o conceito é a sua história”, optamos por resgatar, a partir do principal intelectual da Educação Física brasileira neste debate o sentido desta concepção.

Utilizando-se do referencial da Teoria dos Sistemas de Luhmann e sua complementação com as categorias do materialismo histórico, Bracht (1992) afirma que até a década de 1940 do século passado havia, na Educação Física escolar, o

predomínio do movimento ginástico de orientação militar, e, a Educação Física acabou por assumir os códigos/símbolos/linguagem/sentido da instituição militar tendo seus protagonistas, alunos e professores, assumido os papéis do instrutor e recruta, o que, em sua análise, indicou que a “Educação Física não desenvolveu há este tempo, um corpo de conhecimento que a diferenciasse fundamentalmente da instrução física militar.” (BRACHT, 1992, p. 17-21)

O início da “desmilitarização” da Educação Física, com a criação dos primeiros cursos civis da área, ainda na década de 1930, e o fim da II Guerra Mundial, segundo Bracht (1992), coincide com um movimento rápido e crescente de substituição da ginástica pelo esporte como conteúdo hegemônico da Educação Física na escola.

O esporte chegou à escola, também, sem a “recepção crítica” necessária de uma área que pretende afirmar sua autonomia, assumindo integralmente seus códigos, “princípio do rendimento atlético-esportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização dos meios e técnicas.” (BRACHT, 1992, p. 22)

Para o autor, o que se vê é “o esporte na escola e não o esporte da escola”, como um “braço prolongado da própria instituição desportiva” (BRACHT, 1992, p. 22), pois a escola, base da pirâmide esportiva, transformava-se no “celeiro de craques”. Ainda segundo o autor, os padrões de expectativas de comportamentos dos sujeitos não são diferenciáveis, são assumidos “nos seus aspectos fundamentais os papéis do treinador e do atleta”. (BRACHT, 1992, p. 22)

É preciso perceber, nesta análise, que o objeto tratado pela Educação Física, que recebeu e abraçou o conhecimento ensinado pela instituição militar e, em seguida pela instituição esportiva, sem qualquer orientação de uma teoria a partir de dentro para fora, não pertencia, ou não estava compreendido com pertencente, à área. Tratava-se da instrução militar e do esporte aceitos a partir de fora. Para Bracht (1992) a Educação Física que tem, como:

(...) característica diferenciadora a tematização do movimento corporal, manteve e mantém uma relação histórica com instituições como a militar e a esportiva, que pode ser caracterizada como de subordinação e que, portanto, não logrou desenvolver sua autonomia, vale dizer, reger-se por princípios e códigos próprios. (BRACHT, 1992, p. 33)

No debate sobre a legitimação da Educação Física no currículo escolar, ao comentar sobre a questão “O que é, afinal, Educação Física?”, Bracht (1992), aponta a necessidade de reestruturar a pergunta, considerando, que não há uma “verdadeira Educação Física” que exista “independentemente da Educação Física concreta e situada historicamente, que conhecemos” Cabe, portanto, perguntar, “como vem sendo a Educação Física?” (BRACHT, 1992, p. 34)

Considerando a Educação Física como uma prática social pedagógica, o autor aponta um conceito, que acredita respaldado na História da área: “a Educação Física é a prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento.” (BRACHT, 1992, 35)

Portanto, a instrução militar e o esporte, enquanto instituições, não se confundem com a Educação Física, no entanto, se compreendidos como elementos da cultura corporal/movimento, podem ser tematizados nesta prática pedagógica. Bracht (1992) nos alerta para o fato de que:

(...) a eleição ou tematização na Educação Física de determinado elemento ou manifestação da cultura corporal/movimento, esta relacionada, direta ou indiretamente, com as necessidades do projeto educacional hegemônico em determinada época, e com a importância daquela manifestação no plano da cultura e política em geral. (BRACHT, 1992, p. 36)

Isto quer dizer que a ginástica e o esporte, enquanto elementos da cultura corporal/movimento, tratados pedagogicamente pela Educação Física na escola, são conteúdos desta prática pedagógica, não se confundindo com seu objeto, isto é, com o “saber específico de que trata essa prática pedagógica”. (BRACHT, 1999, p.41) Bracht (1999) esclarece que:

Nesta perspectiva, o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico. (...) Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura. (BRACHT, 1999, p.45)

Bracht (1999) busca o conceito de cultura em Geertz (1995) para quem a cultura é:

(...) o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências significados e crenças. (GEERTZ, 1995, p. 176, apud, BRACHT, 1999, p.46)

No entanto o próprio autor chama a atenção para o fato de que não basta pensar/trabalhar a Educação Física no campo da cultura para identificá-la em uma concepção progressista, pois, existem, também, conceitos que operacionalizam e definem cultura em campos conservadores. Sugere que a cultura e nela o corpo e, também, o movimentar-se precisam ser estudados e entendidos como estruturas sociais de sentido e significado complexos, em contextos e processos sócio-históricos específicos. (BRACHT, 1999, 46)

Insiste, ainda, que o conceito de cultura é uma categoria chave para o processo educativo em geral. Sustentado em Forquin (1993), afirma que a relação entre a educação e cultura é orgânica, na medida em que a cultura é o conteúdo substancial da educação e que o que justificativa fundamentalmente o processo educativo é a transmissão e perpetuação da experiência humana considerada cultura. (BRACHT, 1999, p 46-47)

Consideramos para a análise das concepções do objeto da Educação Física das Instituições, além das expressões que determinam o conceito, a função social atribuída à Educação Física e o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação no sentido de perceber se há coerência nestas definições.

A Instituição 1L apresenta sua concepção do objeto que trata a Educação Física ao discorrer, na Introdução de seu Projeto Pedagógico, em um subtítulo designado “Os problemas mais comuns na formação em Educação Física”, descrevendo-o como:

(...) uma área que tematiza as atividades corporais em suas dimensões culturais sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde, relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita de saúde ou performance. (INSTITUIÇÃO 1 L, 2002, p. 10)

Ao tratar da função social, mesmo considerando, a diminuição dos rendimentos e do poder/autonomia e degradação do estatuto em função do

acelerado processo de proletarização do professor, o projeto pedagógico da Instituição 1L, compreende que a natureza do trabalho docente, da Educação Física na Educação Básica, é ensinar:

(...) como contribuição ao processo de humanização de alunos historicamente situados; como processo que desenvolva e permita aos alunos construir conhecimentos, atitudes, habilidades, valores (PIMENTA, 1999); como processo de construção de compromissos que possibilitem a reflexão e ação no sentido de provocar mudanças sociais necessárias à construção de uma sociedade melhor. (INSTITUIÇÃO 1 L, 2002, p. 10)

Os conhecimentos que fundamentam tal concepção estão relacionados ao ser professor destacando, entre outros, dois pressupostos considerados fundamentais ao processo formativo do professor. O primeiro diz respeito a “ênfase à *profissão docente*, isto é, privilegia o estudo do coletivo profissional e do campo acadêmico profissional.” (INSTITUIÇÃO 1L, 2002, p. 9) (grifos do autor) A segunda trata dos aspectos do “*ser professor*, sua individualidade, sua subjetividade, sua história de vida, sua trajetória na escola, sua atuação profissional.” (INSTITUIÇÃO 1 L, 2002, p. 9) (grifos do autor) Considera, no entanto, que estas perspectivas estão interligadas. O “ser” professor se distancia, nesta perspectiva, da valorização exclusiva do conhecimento tácito (“aprender a fazer”), isto é, construído eminentemente na prática da ação educativa (“competência produtiva”).

É importante perceber que a Instituição 1L não apresenta, literalmente, seu objeto entre as definições apresentadas por Bracht (1999). Considera que a Educação Física tematiza “atividades corporais” deixando transparecer que estas sejam elementos naturais, da natureza humana, sem história e distante da produção humana, como se considerasse apenas que toda a atividade humana é naturalmente corporal. Em seguida indica que a Educação Física se ocupará das dimensões culturais, sociais e biológicas das práticas corporais. Desta forma parece compreender o movimentar-se humano a partir de dimensões distintas e fragmentadas como se as dimensões social e a biológica das atividades corporais não integrassem a própria cultura. E, ainda, que somente estas dimensões (cultural, social e biológica) comporiam as “atividades corporais”.

Ao considerarmos, a função social indicada pelo Projeto Pedagógico desta Instituição, o “ensinar”, percebemos que os conhecimentos/conteúdos a serem

ensinados na Educação Física estão relacionados a estas três dimensões. Adiante, de forma prescritiva e, pela negação, propõe que, destas dimensões das atividades corporais extrapolem a “questão da saúde” e indica a necessidade de “deixar de ter como foco o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita de saúde”. Ora, “extrapolar” ou “deixar de ter foco”, além de não indicar um conteúdo específico do ensino da Educação Física, mantém este conhecimento entre aqueles que devem ser ensinados nas aulas de Educação Física. Entendemos que a saúde é um importante aspecto da cultura a ser tematizado na escola, entretanto, não se caracteriza como um conteúdo específico da Educação Física, mas um possível tema transversal a ser tratado na/pela escola.

Outro elemento a ser considerado, e apresentado de maneira afirmativa pelo Projeto Pedagógico, é de que a Educação Física deveria relacionar-se apenas com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos. A Educação Física nesta proposição deixaria de tratar, por exemplo, de produções culturais, como o esporte, a ginástica, as lutas, a dança, os jogos e brincadeiras que envolvessem a dimensão da competição? E, como tratar estes mesmos conteúdos, nas suas mais diversas dimensões, se considerarmos apenas como experiência estética²⁴?

Percebemos que há neste projeto pedagógico falta de clareza acerca do seu objeto de estudo. Aliás, o próprio Projeto Pedagógico da Instituição 1L, considera como um dos graves problemas do processo formativo a falta de definição, no campo acadêmico/profissional, do objeto que trata a Educação Física.

Apesar de tratar-se do mesmo estabelecimento, a Instituição 2B, na Apresentação do Projeto Pedagógico, afirma sua concepção do objeto que trata a Educação Física definindo-o como “práticas corporais”:

(...) atento às novas exigências da sociedade, toma a iniciativa de criar o curso de Graduação/Bacharelado em Educação Física, com o intuito de formar profissionais qualificados para atuar nas áreas de Práticas Corporais relacionadas à Saúde e do Esporte/Lazer.

²⁴ A estética aqui é entendida como as produções culturais relacionadas ao corpo humano em movimento que expressa a sensibilidade fundamentada na comunicação dos sentidos, isto é, o elemento sensível que “relaciona o corpo à unidade do humano que se revela na diversidade, aproximando a linguagem do corpo da expressão artística, privilegiando a beleza, a poesia e a diversidade da linguagem produzida por corpos humanos em movimento.” (NOBREGA, 2001)

Ao apresentar a função social da Educação Física refere-se à possibilidade, conforme a Resolução CNE/CES 07/04, de criação de Núcleos Temáticos de Aprofundamentos e estabelece, conforme a legislação, dois núcleos: a) saúde; b) esporte/Lazer. Dividindo, assim, também, o atendimento às demandas sociais.

Com relação à saúde define como função social da Educação Física o atendimento às demandas das “intrincadas relações entre as condições de vida e de trabalho, da saúde e da doença e da prática de exercícios físicos, seja no plano individual e/ou populacional”.

Quando trata do Núcleo Temático de Estudos do esporte/lazer, indica como o atendimento às demandas sociais divididas em: a) demandas relativas ao esporte: “aprendizado/iniciação em práticas corporais, à formação de atletas, ao desenvolvimento físico, técnico, tático e estratégico de práticas corporais individuais ou coletivas de caráter agonístico²⁵ ou não”; b) demandas relativas ao lazer: “à ocupação do tempo livre de forma recreativa, (auto) formativa, associativa, compensatória, em contato com a natureza, relacionada à saúde e expressivas.” (INSTITUIÇÃO 1B, 2008, p.5)

O Projeto Pedagógico da Instituição 1B indica como conhecimento que fundamenta a “prática corporal esporte” é o entendimento deste como “um conjunto de práticas de múltiplos significados”, e o lazer como “valor e demanda social que podem ser realizados em múltiplas formas, tempos e espaços sociais”. (INSTITUIÇÃO 1B, 2008, p.5)

Quando trata do conhecimento do Núcleo Temático de Aprofundamento em Saúde, o Projeto Pedagógico desta Instituição resgata um conceito que considera a saúde em um sentido amplo:

(...) que além de componente da vida é um direito social, no qual os indivíduos, e toda a população, possam ter assegurados o exercício e direito à saúde, a partir do acesso aos bens e serviços de saúde, aos conhecimentos e tecnologias disponíveis e desenvolvidos na sociedade, adequados às suas necessidades fisiológicas historicamente determinadas. Este conceito abrange a promoção e proteção da saúde, prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação de doenças.

²⁵ Que se refere aos combates atléticos da antiga Grécia. Neste caso, competitivos ou não.

Para dar conseqüência à função social da Educação Física, na perspectiva do Núcleo Temático de Aprofundamento em Saúde, reconhece como conhecimento que o fundamenta os “relacionados à manutenção e melhoria da integridade bio-psico-social da vida humana, uma expressão particular do processo saúde/doença (BREILH & GRANDA, 1989)”. De forma mais detalhada indica que este Núcleo:

(...) mobiliza um conjunto de conhecimentos e práticas relacionadas saberes que fazem interfaces entre a saúde e o exercício físico, em abordagens que garantam o entendimento dos fenômenos biológicos, genéticos, bioquímicos, fisiológicos, nutricionais, epidemiológicos, bem como aqueles concernentes às políticas públicas, à educação em saúde e à economia e sociologia da saúde, dentre outros.

Chama a atenção, no Projeto Pedagógico da Instituição 1B, quando se relaciona a função social e conhecimentos que amparam a concepção dos Núcleos Temáticos de Aprofundamento, a inconsistência de um conceito importante como o esporte. Esta manifestação cultural, com regulamento e estatuto próprios, que visa a competição entre os participantes e que envolve habilidades e capacidades motoras, está descrita e conceituada, inclusive, na legislação brasileira (Lei n. 9.615/98) com sua clássica divisão por manifestações, esporte educação, esporte participação e esporte rendimento, além de vasta literatura que discute o tema. Inferimos que ao não conseguir um acordo em torno de uma definição que atendesse às concepções presentes entre o grupo político que definiu este projeto pedagógico foi formulada uma redação (“um conjunto de práticas de múltiplos significados”) inconsistente e que se quer toca nas características das atividades desenvolvidas nas instituições esportivas.

Há um novo termo da Instituição 1B, para definir o objeto da Educação Física: práticas corporais. Lazzaroti Filho (et al, 2010), apresenta uma pesquisa que busca reconhecer o uso do termo “práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física”.

A recorrência do termo, segundo o autor, inclusive na imprensa em geral, remeteu a necessidade de perceber se sua utilização causou ou causa algum impacto no sentido da construção de um novo conceito utilizado na Educação Física brasileira. Foram levantados 260 artigos e 17 teses e dissertações que usam/usaram esta expressão. Nos resultados apresentados apenas 9% (23) dos artigos traziam alguma definição e foram agrupadas em sete “elementos argumentativos”. A grande

maioria tratou o termo como dado, isto é, reconhecido e sem necessidade de definição (72%), como algo diferente de esporte (7,7%), como uma atividade alternativa (5,8%) ou acrescido de adjetivos diversos (5,4%). Apenas em 3,5% (9) dos artigos, os autores, mesmo sem apresentar qualquer definição, utilizaram o termo “práticas corporais, como sinônimo de cultura corporal, ou como expressão eleita para designar seus conteúdos, tais como ginástica, dança, lutas, esporte e jogos.” (LAZZAROTI FILHO, 2010, p.19)

Ao analisar as 17 teses e dissertações encontradas, entre as disponíveis no Banco de Teses e Dissertações (BTDT), os autores verificaram que 14 delas utilizavam o termo como dado, sem qualquer definição, as 3 que buscaram conceituar o termo, têm pelo menos duas distintas definições:

(...) como termo mais específico, encaminhando-se na direção da cultura corporal, como manifestações do tipo esporte, atividade física, exercício físico, jogo e dança e como termo genérico que designaria gestos e atividades cotidianas, como é o caso dos afazeres domésticos. (LAZZAROTI FILHO, 2010, p.19)

Para os autores, na Educação Física, este termo, tem sido valorizado fundamentalmente por autores e pesquisadores que mantêm um diálogo com as ciências sociais e humanas, pois os demais utilizam o termo “atividade física”. Chama a atenção para esta dualidade que reconhece, pode ser um entrave, na medida em que se estabelecem termos distintos para os mesmos fenômenos, ou, “talvez, apresente-se como uma potencialidade, pela interface que a Educação Física estabelece com as ciências humanas e sociais e com as ciências biológicas e exatas. Esta interface, ao mesmo tempo em que dificulta as relações e os consensos mínimos, também exige criatividade, reflexão e auto-avaliação constantes. (LAZZAROTI FILHO, 2010, p.25-26)

Não se trata, portanto, de um termo com história suficiente ou discutido em termos conceituais no campo da Educação Física. É um termo genérico, que em alguns momentos foi utilizado como substituto do termo cultura corporal, mas, assim como o termo Educação Física, discutido por Bracht (1992), gera uma dificuldade de comunicação e a reflexão teórica, por isso propôs, que o termo cultura corporal ou de movimento para designar, de forma ampla as manifestações culturais associadas a “ludomotricidade humana”. (BRACHT, 1992, p. 15)

Outra questão, que consideramos fundamental, é de que a formulação, como apresentada e sem o devido tratamento teórico/conceitual, como as construções do objeto no campo biológico ou psicológico, não permite ver o objeto da Educação Física “como construção histórica e social e, sim, como elemento natural e universal, portanto não histórico, neutro política e ideologicamente” (BRACHT, 1999, p.44-45), e neste sentido, pode ser associado às diversas matrizes de ciência e do pensamento humano, mais uma vez dificultando, por sua imprecisão teórico/conceitual o debate científico e acadêmico.

Passamos à Instituição 2, que ao apresentar a “Missão do Curso”, inscreve sua opção pela definição do objeto da Educação Física.

Promover a formação de profissionais de Educação Física com conhecimento técnico-científico, valores éticos e visão crítico-reflexiva voltados para a **cultura do movimento humano**. (INSTITUIÇÃO 2, 2003, p.52) (grifo nosso)

Em outros momentos, no entanto, o Projeto Pedagógico da Instituição 2, indica o “movimento humano (motricidade)” como objeto da educação Física. Como exemplo este parágrafo apresentado no texto que descreve a Concepção do Curso:

O estudo e a disseminação de conhecimentos sobre o **movimento humano (motricidade)** no processo de promoção e melhoria da qualidade de vida são as principais características do curso de Graduação em Educação Física (...). (INSTITUIÇÃO 2, 2003, p.56) (grifo nosso)

Em outros momentos, ainda, principalmente, quando trata dos objetivos do curso, e, em quase todos eles, o Projeto Pedagógico desta Instituição, refere-se a: “importância das atividades físicas e esportivas”; “vivenciados por esse em suas atividades físicas e esportivas”; “propostas técnico-pedagógicas em atividades físicas e esportivas”; “Planejar, executar e avaliar atividades físicas”; “desenvolver pesquisas relacionadas às atividades físicas e esportivas”. (INSTITUIÇÃO 2, 2003, p.60)

A explicitação da função social da Educação Física está apresentada de forma dispersa neste Projeto Pedagógico, como “orientação de práticas motoras em geral (p. 56); auxiliar “na construção da própria cidadania” (p. 57) ou ainda buscar a:

(...) conquista da tão decantada qualidade de vida, com propostas que, sem abandonar a idéia de auto-superação, da competição com outros seres humanos, desenvolvam também a cooperação, o resgate do humano no

homem, a participação, dentre outros valores pouco vivenciados hoje em nosso mundo.

Quando trata dos conhecimentos que fundamentam a concepção do objeto da Educação Física no Projeto Pedagógico da Instituição 2, é apresentado o Núcleo Temático de Aprofundamento em Treinamento/ Condicionamento Físico. O núcleo é justificado por considerar “dois grandes fenômenos da sociedade moderna: o esporte e o aumento do tempo disponível de não trabalho”, neste sentido, os conhecimentos identificados pelo Projeto Pedagógico para atender a estas demandas são aqueles que relacionam o “movimento humano (motricidade) no processo de promoção e melhoria da qualidade de vida”. (INSTITUIÇÃO 2, 2003, p.56)

Identificamos, neste Projeto Pedagógico, não uma incompreensão sobre o objeto da Educação Física, mas uma situação peculiar que já havia sido denunciada por Bracht em 1999: o projeto considera a Educação Física um meio para a formação integral dos indivíduos, “formação para a cidadania”, “cooperação”, “resgate do humano no homem”, “participação”, entre outros, mas, na prática, é o “desenvolvimento físico-motor ou a aptidão física, servindo a educação integral do ser humano’ para satisfazer/caracterizar o discurso pedagógico” (BRACHT, 1999, p. 43) E, neste caso, atender aos preceitos da nova norma, principalmente o Art. 4º da Resolução CNE/CES 07/04, quando afirma que o Curso de Graduação “deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.” (BRASIL, 2004, p. 16)

Se considerarmos a função social da Educação Física, os conhecimentos que fundamentam o objeto proposto no projeto e fundamentalmente os objetivos do curso, não temos dúvidas em afirmar que, trata-se de um curso em que o objeto está associado à aptidão física. O que não nos surpreende. Nosso espanto se dá pela tentativa, de, no Projeto Pedagógico do Curso, não evidenciar tal opção.

Passando à Instituição 3 verificamos que em seu Projeto Pedagógico, ao discorrer sobre o histórico do Curso de Licenciatura, afirma que nos últimos anos a Educação Física vem sofrendo transformações tendo buscado sua identidade e um objeto de estudo que a identifique. Por considerar que não há consenso em torno do tema, afirma que faz opção por “prosseguir no trabalho da formação profissional

considerando a Educação Física como prática social que tematiza na escola ou fora dela elementos da Cultura Corporal de Movimento, sendo esta, então, seu objeto de estudo” (INSTITUIÇÃO 3, 2000, p. 7)

Quando trata da função social da Educação Física afirma que há um novo papel social em desenvolvimento no campo: “contribuir pela via da prática pedagógica com a formação de sujeitos autônomos, críticos e com consciência social”. Considera que este novo paradigma, “ainda em construção na Educação Física, busca superar a visão da prática pela prática, do esporte *performance* como finalidade única da área, da construção de atletas, da aula como sessão de treinamento e muitas outras.” (INSTITUIÇÃO 3, 2000, p. 7) (grifos do autor)

Afirma, ainda, O Projeto do Curso, esperar que a Educação Física, nesta nova perspectiva:

(...) contribua para o dia-a-dia das pessoas quanto à possibilidade de vivenciarem as mais diversas práticas corporais, exercendo-as de forma crítica, quanto às escolhas das práticas a vivenciarem, quanto à articulação de políticas públicas para as mais diversas práticas corporais, e quanto à compreensão do papel do corpo no mundo do trabalho e nas suas relações sociais. (INSTITUIÇÃO 3, 2000, p. 7)

Quatro elementos estão presentes no Projeto Pedagógico da Instituição 3, que evidenciam o conhecimento que fundamenta a opção pela Cultura Corporal de Movimento como objeto do curso: a) “tenha como referência, o chão da Escola”: propõe que o conhecimento seja construído tendo como referência o trabalho pedagógico, isto é, a Educação Física escolar real; b) “a prática é critério de verdade para a teoria”: propõe que a experiência prática seja seguida da reflexão e que retorne a prática em um processo dialético; c) “solidificar a relação teoria-prática”: no projeto, esta se dá, a partir da “unidade na contradição”, isto é, teoria e prática são conhecimentos distintos mas que se relacionam permanentemente; d) “teoria e prática formam um todo articulado”: que, para este projeto, é a práxis humana produzida histórica e socialmente. (INSTITUIÇÃO 3, 2000, p. 10)

O projeto tem como principal referência para a discussão do objeto da Educação Física o livro, conhecido no campo acadêmico da Educação Física como “Coletivo de Autores” (SOARES,1992), O texto, logo na sua introdução situa duas posições em relação ao objeto da Educação Física e, em seguida as coloca em

situação de oposição: “desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal”.

Adiante, com base em um referencial marxista, mas fundamentalmente transposta da “Pedagogia crítico-social dos conteúdos” (LIBANEO, 1993) apresentará “uma pedagogia emergente que busca responder a determinado interesse de classe, denominada aqui de crítico-superadora”.(COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25) Este texto, em seu terceiro capítulo, “Metodologia do ensino da Educação Física: questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica” apresenta o que tem sido, em síntese, o discurso “progressista” do objeto da Educação Física, desde o início da década de 1990:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança e outras que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62)

A idéia é de que todas as ações humanas são corporais, histórica e socialmente construídas, portanto uma cultura corporal. A Educação Física, é uma prática social/pedagógica que ensina, na escola, conhecimentos/ conteúdos relacionados a esta cultura corporal.

Como afirma Bracht (1999, p. 46), tratar o objeto da Educação Física na “perspectiva da cultura não basta para colocá-la no âmbito de uma concepção progressista”, neste sentido, o Projeto Pedagógico da Instituição 3, faz sua referência à função social e ao conhecimento que fundamenta o objeto da Educação Física no sentido de seu compromisso com a crítica a realidade social e a transformação desta realidade, assumindo, como o “Coletivo de Autores”, a perspectiva da filosofia da práxis.

6.1.1 A PRIMEIRA SÍNTESE

A primeira análise, e que salta aos olhos, é a diversidade de objetos da Educação Física apresentados. Não há, entre os quatro cursos analisados, mesmo considerando a mesma Instituição (caso da Instituição 1 L/B), uma unidade na descrição dos objetos de que se ocupa a Educação Física. Temos apenas algumas

semelhanças na função social ou nos conhecimentos que fundamentam as concepções.

Instituição	Objeto	Função Social	Conhecimento que fundamenta	Análise
Instituição 1L	Atividades Corporais – dimensões culturais, sociais e biológicas.	Ensinar para a transformação	Ênfase na “profissão docente” e no “ser professor”	Objeto não identificado/Função social e Conhecimento no campo crítico
Instituição 1B	Práticas Corporais	Saúde, Esporte/Lazer	Ciências Biológicas, Treinamento esportivo, Políticas de Esporte, Educação para a saúde.	Atividade Física
Instituição 2	Cultura do movimento humano/ movimento humano	Saúde, Práticas motoras, qualidade de vida e Cidadania	Treinamento/ Condicionamento Físico	Atividade Física
Instituição 3	Cultura Corporal de Movimento	Ensinar para a transformação	Transformação da realidade/ práxis pedagógica	Cultura Corporal de Movimento

Fonte: projetos pedagógicos analisados pelo próprio autor

Após a análise dos projetos, tendo por referência os objetos da Educação Física descritos por Bracht (1999, p. 42-43), chegamos a algumas aproximações.

Há uma tendência a manutenção do objeto que trata a Educação Física associado a atividade física entre os cursos de Graduação/ Bacharelado, percebemos, também, forte ênfase nos conhecimentos referentes ao treinamento esportivo e a saúde.

As Instituições que oferecem a Licenciatura se aproximam mais dos conhecimentos das Ciências Humanas, Sociais e da Educação. Apontam diferentes perspectivas para a Educação Física, mas pelo que percebemos, restritas aos cursos de formação para o magistério.

A Instituição 2 tem os conhecimentos que fundamentam a função social/intervenção balizados também pelo conhecimento crítico da Educação Física, enquanto a Instituição 1L procurou sua fundamentação para a intervenção em

conhecimentos mais afetos às discussões pedagógicas na área das Ciências da Educação, dando pouca ênfase aos debates críticos da área.

Presumo haver, pelo pouco tempo da instituição da formação do Graduado/Bacharel, uma acomodação, que pode ser transitória (no sentido de que há uma preocupação/ocupação com a nova formação), e/ou aparente, (considerando que após a publicação da Resolução CNE/CP 07/04, os debates tem sido feitos entre os pares), das disputas internas pela hegemonia do campo.

Consideramos para esta afirmação a possibilidade da realização do discurso do atendimento ao mercado e às expectativas de grande parte dos estudantes que chegam aos cursos de Educação Física, motivados pelas práticas esportivas e de rendimento. De outro lado, entre as Licenciaturas, parece haver uma expectativa e dedicação maior ao processo formativo do professor de Educação Física numa perspectiva crítica.

Os objetos descritos mostram bem esta tendência: de um lado Graduação/Bacharelado, com o objeto “atividade física”, conhecimentos biológicos (com nuances), a função social da Educação Física restringe-se ao treinamento e/ou condicionamento físico; de outro, Licenciaturas, com o objeto “cultura corporal de movimento” e “campo crítico” com os conhecimentos referenciados nas ciências humanas/sociais/educação, tem como função na sociedade: ensinar para transformar a realidade.

6.2 O PERFIL DOS EGRESSOS

Nossa intenção, neste momento, é perceber como são descritos, nos projetos pedagógicos dos cursos analisados, os perfis dos egressos, considerando as opções feitas, principalmente em relação ao objeto da Educação Física e a utilização da pedagogia das competências como referência para a formação. Paraskeva (2008) nos alerta para o fato de que a política curricular como um texto é normativa e que instrumentaliza as instituições ao mesmo tempo em que representa os interesses do grupo dominante, na sociedade e, neste caso, também, no campo acadêmico/profissional. Trata-se de um projeto que, no processo de disputa pela hegemonia, tanto pode constituir-se em um texto de reprodução como de produção social.

Os textos da política curricular, produzidos no âmbito da Comissão de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, indicam: a) Resolução CNE/CES 07/04, aponta como formação desejada dos egressos da Graduação em Educação Física: “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.” (BRASIL, 2004, p.16); b) Na Resolução CNE/CP 01/2002 os princípios norteadores para o exercício profissional específico são:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 2)

Estas prescrições, no texto da política curricular, no entanto, ainda para Paraskeva (2008), estão disponíveis para uma pluralidade de leitores, produzindo uma pluralidade de leituras, isto é, interpretações que remeterão a um perfil de egresso particular, que considerará, também, o objeto da educação física.

Há, ainda, que se considerar que o atendimento as intenções do texto, entendido como prescrição normativa, está justamente nos limites impostos pelo próprio texto e que reforçam os ideais educativos e a formação da identidade profissional hegemônicas. O que queremos afirmar é que, apesar da possibilidade de espaços, ambigüidades, contradições, que oportunizam interpretações da política

curricular singulares a cada Instituição, esta, na sua essência, permanece marcada nos currículos específicos.

A questão mais evidente da norma e que deve fazer parte deste perfil, é a formação para as competências, já discutida neste trabalho. Ambas as normas, Resolução CNE/CP 01/02 e Resolução CNE/CP 07/04, trazem as competências como concepção nuclear na orientação do curso. Como já demonstramos, os cursos devem se orientar pelo estímulo à capacidade de mobilizar os conhecimentos específicos referentes a cada um dos pilares da educação: aprender a conhecer (competência cognitiva), aprender a fazer (competência produtiva), aprender a conviver (competência social) e aprender a ser (competência pessoal). E, na medida em que estes profissionais se defrontam com as experiências do trabalho na realidade, devem ser capazes de, ao mobilizar este instrumental, resolver os problemas encontrados na realidade.

Esta prescrição da política curricular faz parte, como nos referimos em outro momento deste trabalho, de uma tendência mundial que busca manter, nos países periféricos e/ou em desenvolvimento, os conhecimentos da experiência de forma acrítica, tendo como cerne a formação para a resolução individual dos problemas enfrentados na atividade profissional no sentido do atendimento às demandas do mercado, além de mascarar as diferenças sociais, isto é, perde-se a perspectiva, no processo formativo, de instrumentalização dos indivíduos para compreensão e intervenção na realidade de forma crítica e transformadora.

A Instituição L1, citando Selma Garrido Pimenta (1999) afirma que os saberes da docência são constituídos pela experiência, pelos conhecimentos e pelos saberes pedagógicos. Neste sentido indica que o egresso do Curso de Licenciatura em Educação Física:

(...) estará habilitado para buscar a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano escolar e na cultura da escola. Nossa formação considera o professor de Educação Física ator ativo de suas práticas pedagógicas, que constrói e reconstrói seus conhecimentos na relação escolar.

A Instituição L1 em momento algum do currículo texto apresenta a discussão das competências. Ao mesmo tempo, ao indicar como objeto da Educação Física as “atividades corporais” de forma imprecisa e inconsistente, preocupa-se com

formação do professor que atuará exclusivamente na escola, de forma geral, não apontando no perfil qualquer atividade específica para a intervenção do professor de Educação Física. Indica como característica principal o conhecimento da cultura escolar e a construção do conhecimento no ambiente escolar.

A Instituição 1B, por tratar-se de um curso de Graduação (Bacharelado), indica um perfil de formação generalista que não aponta um “lócus” de intervenção específica:

- O curso almeja formar um cidadão e profissional capaz de compreender criticamente o seu papel na sociedade a partir da especificidade do seu campo profissional.
- Formar um profissional capaz de identificar as demandas sociais por práticas corporais relacionadas à saúde e ao campo do esporte e do lazer e com competência técnica para planejá-las, desenvolvê-las e avaliá-las adequadamente.

Em que pese a indicação de formar um profissional com “competência técnica”, o Projeto Pedagógico da Instituição 1B, não trata da prescrição das competências apontadas na Diretriz Curricular. Avaliamos, ao analisar o objeto que trata a educação Física por esta Instituição, as “práticas corporais”, que o conhecimento que fundamenta sua função social, o treinamento esportivo e a intervenção na prevenção e reabilitação da saúde, se concentra no campo das Ciências Biológicas.

No entanto, ao indicar no perfil do egresso a formação de um “cidadão e profissional capaz de compreender criticamente o seu papel na sociedade a partir da especificidade do seu campo profissional”, demonstra a possibilidade de no desenvolvimento da matriz curricular e/ou nas ementas dos componentes curriculares, que serão analisados em seguida, um conhecimento que sustente a afirmação deste perfil, posto não fazer parte dos conhecimentos descritos no projeto pedagógico.

O documento apresenta ainda uma formulação que permite interpretar que formará o “empreendedor”, o “profissional autônomo” que deverá “identificar as demandas sociais por práticas corporais relacionadas à saúde e ao campo do esporte e do lazer” para então com “competência técnica” intervir em todos os aspectos profissionais.

A Instituição 2, da mesma forma que a Instituição 1B, aponta um perfil de egresso “com forte embasamento crítico reflexivo”, que domine “as dimensões políticas, epistemológicas e profissionais constantes de sua formação acadêmica”, no entanto não encontramos, entre os conhecimentos que fundamentam sua função social do objeto da Educação Física, “atividades físicas e esportivas”, indicativos para esta afirmação. Está assim descrito o perfil do egresso da Instituição 2:

- Ser um profissional com uma formação genérica e com forte embasamento crítico-reflexivo.
- Ser um profissional com competência epistemológica, técnica, didático-pedagógico, científica e política, com clara visão de valores culturais e históricos que impulsionam a dinâmica da sociedade e da situação esportiva brasileira.
- Ser um profissional com capacidade de identificar o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano, nos aspectos biológico, psicológico, cultural, social, relacionando esses aspectos com as questões de aprendizagem, treinamento e condicionamento físico para efetivar propostas de atividades físicas e esportivas que respeitem os princípios de transformação e emancipação social.
- Ser um profissional que domine dimensões políticas, epistemológicas e profissionais constantes de sua formação acadêmica, bem como ter competência técnica e habilidade necessária à elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas e esportivas aos vários segmentos esportivos formal e não formal, bem como, de programar atividades esportivas – formais e não formais – para serem desenvolvidas no tempo de lazer comunitário.
- Ser um profissional que incorpore, ao longo do tempo, hábitos de estudos, de pesquisa e extensão, de forma sistemática e com objetivos de intervenção, investigação, assessoria e consultoria em projetos específicos nas áreas de Educação Física, Esporte, Lazer e Saúde.
- Ser um profissional que incorpore, ao longo do tempo, o hábito do estudo e da pesquisa de forma sistemática, aplicando o conhecimento adquirido por meio desse hábito em projetos de extensão, com objetivos de intervenção e investigação da realidade esportiva e social brasileira.

Assim como na Instituição 1B, a Instituição 2 não considera as competências indicadas na Diretriz curricular como parte do perfil do egresso a ser formado em seu curso de Graduação em Educação Física. O conceito de competência determinado pela Instituição 2, descrito nos objetivos do curso é assim apresentado:

(...) competência profissional – competência essa entendidas como postura política de mudanças, capacidade de um pensamento crítico e reflexivo na produção epistemológica da área do saber fazer, utilizando-se das disponibilidades técnicas e operacionais – com exigências de um mercado de trabalho que possui uma dinâmica e uma velocidade de transformações nunca vistas em períodos anteriores de nossa vida. (INSTITUIÇÃO 2, 2002, p. 58)

O sentido de mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas encontrados no exercício profissional, descrito no Relatório Dellors, não está presente neste Projeto Pedagógico. As competências, na forma como são apresentadas, tem o sentido de domínio de certos conhecimentos (epistemológicos, técnicos, didático-pedagógicos, científicos e políticos).

Chamamos atenção para o fato de encontrarmos em dois itens das descrições do perfil do egresso apresentados por esta Instituição a expressão “Ser um profissional que incorpore, ao longo do tempo, o hábito do estudo”, o que poderia nos levar a inferir sobre a incorporação do conceito de “educação ao longo de toda a vida” ou do conceito de “aprender a aprender” fundamentais para o projeto de educação descrito no Relatório Dellors e incorporados na legislação brasileira, no entanto não há, ao longo dos objetivos do curso, qualquer indicação que justifique tal interpretação.

As competências são apresentadas pela Instituição 3 conforme descritas na Resolução CNE/CP 01/2002 e Parecer CNE/CP 09/2001, porém, sofre alterações no sentido de dar coerência a perspectiva crítica desenvolvida no Projeto Pedagógico. Como exemplo: “Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática”, tem a indicação em um dos seus itens de “Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.” A Instituição 3 o substitui propondo “Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas na busca de uma educação mais igualitária e uma sociedade mais justa.”

A Instituição 3, apresenta a seguinte introdução na apresentação do perfil do egresso: “O/A aluno/a a ser formado/a deverá ter as seguintes habilidades, competências e atitudes:” (grifo nosso). No entanto, não há qualquer discussão conceitual que indique a concepção de competência, habilidade ou atitude para a compreensão do perfil descrito.

- Comprometer-se com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da cultura brasileira;
- Compreender o perfil social da escola, sendo capaz de perceber seu papel como agente de transformação e perceber o papel da Educação Física na escola como um campo do conhecimento que trata das práticas corporais como uma linguagem;
- Dominar os conteúdos específicos da área a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- Dominar o conhecimento pedagógico, incluindo as Novas Tecnologias Educacionais considerando os âmbitos do ensino e da gestão de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;
- Conhecer processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento de prática pedagógica;
- Gerenciar o próprio desenvolvimento profissional.
- Identificar as raízes epistemológicas das diferentes correntes da Educação Física, desenvolvendo senso crítico em relação ao objeto, métodos, técnicas, procedimentos e campo de atuação da Educação Física;
- Compreender os mecanismos conceituais que possibilitam à Educação Física o caráter de área detentora de conhecimento promissor para a intervenção no contexto da cidadania;
- Relacionar teoria e prática, percebendo-as como indissociáveis para a sua prática profissional;
- Portador da capacidade de expressão verbal e escrita;
- Assumir eticamente o compromisso de utilizar o seu conhecimento para contribuir na transformação da realidade dentro dos parâmetros norteadores do seu campo de atuação;
- Portador de uma lógica filosófica e organização intelectual no sentido da busca incessante do aperfeiçoamento;
- Compreender os diferentes níveis de intervenção profissional e atuar adequadamente no campo de trabalho;

- Portador da consciência da necessidade e importância de sua atuação junto à comunidade no sentido de preservação, manutenção e recuperação das condições ideais de saúde biopsico-físico-sociais;
- Comprometer-se com o desenvolvimento de estratégias de atuação social e comunitária, respondendo a demanda vinda das diversas camadas da população;
- Trabalhar em nível de prevenção para promover a saúde e a melhoria da qualidade de vida, dentro de uma esfera social ampla, atual e comunitária;
- Trabalhar em equipes interdisciplinares, dimensionando sua atuação profissional na relação com outros campos de atuação que, com a Educação Física, mantenha interface;
- Apresentar postura investigativa diante da realidade, sendo capaz de desenvolver
- Pesquisas no seu campo de atuação, integrando o conhecimento prático-teórico;
- Desenvolver partindo de sua atuação prática, mecanismos para avaliar, rever e reformular teorias e pressupostos conceituais, ampliando a compreensão e sistematização das teorias, métodos e técnicas da Educação Física.

Além de não apontar os conceitos de competência, habilidade, e atitudes, o Projeto Pedagógico da Instituição 3, não faz uma relação entre o que seriam as habilidades e atitudes vinculadas às competências, isto é, há um rol de conhecimentos, comportamentos e compromissos a serem assumidos/compreendidos mas sem a coerência necessária entre competência, habilidade, e atitudes. Ao contrário do ponto de vista metodológico a Instituição propõe o trato do conteúdo na formação através de suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais constituindo outro referencial para o trato do conhecimento. No entanto, podemos afirmar que o perfil apresentado traz coerência com o objeto da Educação Física e a função social defendidos no Projeto Pedagógico. Os principais conceitos discutidos na apresentação do projeto estão descritos como definidores do perfil almejado.

Outra questão que chama a atenção é que o perfil do egresso da Instituição 3 não está descrito exclusivamente para a atuação profissional em escolas, como descrito neste item: “Trabalhar em equipes interdisciplinares, dimensionando sua atuação profissional na relação com outros campos de atuação que, com a

Educação Física, mantenha interface;”. A dupla formação, calcada no campo de intervenção profissional e defendida, principalmente pelo Sistema CONFEF/CREF, está sendo posta a prova na medida em que esta Instituição indica a intervenção dos Licenciados para além da escolar formal.

6.2.1 UMA SEGUNDA SÍNTESE

Percebemos uma tendência a definir o Graduado/Bacharel como o “profissional” de Educação Física, enquanto o Licenciado é identificado como o “professor”, conforme orientação do Sistema CONFEF/CREF. No entanto, a Instituição 2 propõe a formação do Licenciado para o ambiente escolar e fora dele, e opta por nominá-lo como “profissional” de Educação Física. Cria de certa forma uma situação de contradição entre a tradição de formação generalista associada a Licenciatura e a nova configuração da dupla formação em que o Graduado/Bacharel seria este “profissional”.

No caso das Instituições 1B, 2 e 3 podemos afirmar uma coerência entre o objeto que trata a Educação Física e o perfil do egresso. As duas Instituições que ofertam a Graduação/Bacharelado afirmam o objeto que trata a Educação Física a partir do paradigma do treinamento e saúde, os perfis propostos incorporam as atividades profissionais desenvolvidas fora do ambiente escolar, com uma ênfase inclusive no empreendedorismo afirmado pela Instituição 2. A Instituição 3, de forma crítica e entendendo que o que caracteriza a intervenção do “profissional” de Educação Física é a prática pedagógica, propõe, então, uma formação que, segundo ela, lhe permite atuar nos diversos ambientes educativos onde há necessidade da sua intervenção. No caso da Instituição 1L, percebemos uma distância grande entre o objeto proposto, que consideramos como não identificável, e o perfil proposto para o egresso. Há, no entanto, profunda coerência entre o perfil proposto, a função social da Educação Física escolar e o conhecimento que fundamenta a intervenção do professor.

Instituição	Objeto	Perfil	Competências/ educação ao longo de toda a vida (Relatório Dellors)
Instituição 1L	Atividades Corporais – dimensões culturais, sociais e biológicas.	Professor; Compreende a cultura escolar; Produz conhecimento no ambiente escolar.	Não apresenta
Instituição 1B	Práticas Corporais	Profissional com conhecimento crítico da realidade a partir do campo; Empreendedor.	“Competência Técnica”, não discute o conceito não apresenta as competências.
Instituição 2	Cultura do movimento humano/ movimento humano	Profissional generalista; Crítico reflexivo; Domina conhecimentos relacionados à atividade físicas e esportivas.	“Competência profissional”, “epistemológica, técnica, didático-pedagógico, científica e política”; “incorpore, ao longo do tempo, o hábito do estudo”; não discute os conceitos.
Instituição 3	Cultura Corporal de Movimento	Profissional comprometido com o conhecimento específico da EF e da realidade para a transformação; intervenção na escola e fora dela;	Apresenta nos objetivos do curso as competências descritas na Resolução CNE/CP 01/2002; direciona seus conhecimentos para uma perspectiva crítica; há desdobramentos no perfil do egresso.

Fonte: projetos pedagógicos analisados pelo próprio autor.

Quanto aos conceitos fundamentais da política curricular, não percebemos nos quatro Projetos Pedagógicos analisados qualquer discussão que aproximasse a concepção proposta de competências nas Diretrizes Curriculares para a formação docente ou do profissional da Educação Física e os perfis de egresso propostos. A palavra competência, no entanto é utilizada nos Projetos Pedagógicos das Instituições 1B e 2. Nestas duas Instituições o vocábulo competência é apresentado com o sentido de domínio de certos conhecimentos. Na Instituição 3 as competências são apresentadas conforme descritas na Resolução CNE/CP 01/2002 e Parecer CNE/CP 09/2001, porém, sofre alterações no sentido de dar coerência a perspectiva crítica desenvolvida no Projeto Pedagógico. Podemos inferir que há uma resistência a utilização das competências como “concepção nuclear” na orientação destes cursos, conforme disposto na política curricular, que pode ser gerada por uma leitura crítica e, portanto não havendo concordância com a

concepção proposta ou simplesmente pela falta de domínio deste conhecimento não percebendo, nesta leitura, as implicações da concepção de competências para a elaboração do Projeto Pedagógico e fundamentalmente no que diz respeito ao Perfil do Egresso.

6.3 A MATRIZ CURRICULAR E AS EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES

Neste momento devemos retomar as indicações das Diretrizes Curriculares e documentos que subsidiaram sua elaboração para perceber qual a leitura desenvolvida pelas Instituições para a construção de seus Projetos Pedagógicos. Trataremos na seqüência das Licenciaturas e sem seguida dos cursos de Graduação.

A primeira questão que devemos chamar a atenção é a carga horária a ser cumprida pelas Instituições que pretendem ofertar Licenciaturas. Em um mínimo de três anos letivos, os cursos de Licenciatura deverão ter carga horária total de 2800 horas assim distribuídas: 1800 de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Quando trata dos conhecimentos que devem estar presentes na formação dos licenciados a política curricular indica, para além das competências sugeridas, os conhecimentos descritos no Parágrafo 3º do Art. 6º da Resolução CNE/CP 01/2002, que tratam da necessidade da inserção dos estudantes no debate contemporâneo mais amplo em que deverão constar as questões “culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência” (BRASIL, 2002, p. 3-4) que deverão contemplar:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

A Resolução CNE/CP 09/2001 em seu Artigo 10º indica que a seleção e o ordenamento dos conteúdos que compõem a matriz curricular, respeitados os eixos, descritos a seguir, serão de competência/responsabilidade das Instituições proponentes dos cursos.

Em seguida a Diretriz Curricular para a formação de professores para a Educação Básica indica em seu Artigo 11º que tanto os critérios para a organização da matriz curricular como os tempos e espaços do currículo estão expressos em eixos em que devem, ao contrário do que se fazia, segundo o Parecer CNE/CP 09/2001, partir das competências que se quer que o professor constitua no curso. Para tanto, apontam seis eixos que devem articular as dimensões das competências a serem contempladas:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional: através de seminários, oficinas, etc., que trabalhem conhecimentos que são, também, importantes no curso, mas com formas de organização que se contraponham a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional: promover atividades que propiciem aprendizagens colaborativas, de interação e comunicação, entre os estudantes e com seus professores, de forma sistemática, no sentido de garantir-lhes o aprendizado e autonomia intelectual. O Parecer CNE/CP 09/2001 afirma a

(...) importância de experiências individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, suas reflexões sobre sua atuação profissional, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso.
(BRASIL, 2000, p. 53)

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade: este eixo deve levar o estudante a compreensão da importância dos conhecimentos disciplinares, no entanto deve ser capaz de indagar sobre suas relações e possibilidades de aprendizagem através de situações problemas, característica da aprendizagem por competências, em uma perspectiva interdisciplinar.

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica: eixo que articula a formação geral para professores para a educação básica e a especificidade do trabalho em etapas diferentes da escolaridade onde estes professores devem intervir.

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa: tem como intenção facilitar a transposição didática, transformar objetos do conhecimento em objetos de ensino – superar a oposição entre conhecimento a ser ensinado e conhecimento que fundamentam a prática pedagógica.

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas: segundo o Parecer todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, o requer que todos os componentes curriculares tenham uma dimensão prática, o que implica não reduzir a dimensão prática exclusivamente ao estágio supervisionado ao final do curso.

Considera, ainda, a Diretriz Curricular, no parágrafo único do Artigo 11, que:

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (BRASIL, 2001, p.5)

O que significa que pelo menos 20% (vinte por cento) da carga horária total dos cursos de Licenciatura em Educação Física, cerca de 560 (quinhentas e sessenta) horas aulas das 2.800 (duas mil e oitocentas) previstas, deverão ser destinadas a dimensão pedagógica.

No caso da Educação Física especificamente há na Resolução CNE/CP 07/2004 uma descrição sobre o conhecimento a ser ensinado assim descrito:

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.

Esta é uma descrição do objeto de ensino que desconsidera a produção acadêmica da Educação Física escolar dos últimos trinta anos e busca, de forma prescritiva, fazer valer uma forma atrasada de compreender a intervenção do professor de Educação Física no ambiente escolar. A crítica feita por Gebara (1993, p. 24), referindo-se a formação do professor de Educação Física nas décadas entre 1930 e 1990, é categórica e vem sendo superada. Diz o autor que “a Educação Física no 3º grau repete as mesmas premissas teóricas com as quais se trabalha no 2º grau”, isto é, ensinamos na escola o que aprendemos na formação. Ora, já tivemos a oportunidade de apresentar os argumentos de que a Licenciatura em Educação Física se institui com conhecimentos necessários ao professor e com conhecimentos a serem ensinados, estes conhecimentos são elementos da cultura corporal (de movimento) tematizados e tratados pedagogicamente na escola. Portanto, havemos de considerar as dimensões biológicas, sociais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano como conhecimentos necessários ao professor e os aspectos culturais, sim, como objeto de ensino da Educação Física na escola.

Quando consideramos o Projeto Pedagógico da Instituição 1L, percebemos a opção por propor um projeto que busca apresentar inovações aproveitando a flexibilidade garantida pela Resolução que trata da formação docente. O Projeto Pedagógico desta Instituição extrapola as dimensões mínimas da carga horária total do Curso. Em um período mínimo para integralização de quatro anos são ofertadas 3.045 (três mil e quarenta e cinco horas) divididas em 420 horas de estágio supervisionado, 400 horas da prática como componente curricular, 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais e 2.025 (duas mil e quarenta e cinco) horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

Os componentes curriculares estão divididos em:

- Disciplinas curriculares, obrigatórias e contemplam os conhecimentos da Formação Comum e o Conhecimento da Área (60 h/a).
- Seminário de Estudos é a unidade curricular para o estudo de uma determinada temática, extraída e/ou derivada das discussões levantadas em disciplinas curriculares obrigatórias, estudos desenvolvidos nos laboratórios

ligados ao curso e/ou das oficinas, poderão computadas nas 200 horas de atividades acadêmico-culturais (30 h/a).

- Os Seminários Articuladores de Conhecimentos são obrigatórios e referem-se a reflexão coletiva com os acadêmicos de cada turma, em cada período do curso. Tem a finalidade de articular os saberes mobilizados nas respectivas atividades curriculares obrigatórias ofertadas a cada semestre, bem como promover atividades coletivas e interativas entre licenciandos e formadores (30 h/a).
- As Oficinas são unidades curriculares optativas que garantem a vivência de práticas corporais que constituem objetos de ensino específicos da área (30 h/a).
- As atividades interativas de formação (Atif) são unidades curriculares para o desenvolvimento de atividades que potencializem o conhecimento construído na e pela experiência de aprender a “ser professor”, articulando o conhecimento experiencial com a reflexão sistemática (30 ou 60 h/a)

Os componentes curriculares apresentados buscam dar maior flexibilidade às experiências formativas dos estudantes, as oficinas, seminários de estudo e atividades interativas de formação são optativas e podem ser ofertadas a partir da necessidade de grupos de alunos e/ou conforme interesse, também, de professores e/ou dos laboratórios (grupos de pesquisa) presentes na Instituição. Estão previstas para estas atividades o somatório das cargas horárias da prática como componente curricular e das atividades acadêmico-científico-culturais, chegando 600 (seiscentas) horas disponíveis para estes componentes curriculares.

Ao tratar das atividades obrigatórias a matriz do curso assim distribui os componentes curriculares:

Matriz curricular	
Formação/Eixos	Descrição da formação/Componente curricular
Formação comum	Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conhecimento pedagógico.
Eixo I: Conhecimento cultural, social, político e econômico da Educação e Educação Física	Educação Física, Educação Escolar e Reflexão Filosófica; Educação Física, Educação e Escolarização; Família, Educação Escolar e Sociedade; Política Educacional e Organização da Educação Básica
Eixo II conhecimento sobre, crianças, jovens e adultos.	Educação e Inclusão; Fundamentos de Língua de Sinais Brasileira; Corpo, Movimento e Escolarização; Psicologia da Educação; Educação Física, Teorias de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.
Eixo III Conhecimento pedagógico.	Educação Física, Formação Docente e Currículo; Didática.
CH da Formação Comum	675 h/a
Conhecimentos da área	Conhecimentos que são objetos de ensino em cada uma das diferentes etapas da educação básica.
Eixo I Teoria da Educação Física	Introdução à Educação Física; Educação Física e Escola; Epistemologia da Educação Física
Eixo II Corpo em movimento	Corpo, Movimento e Conhecimentos Biológicos; Corpo, Movimento e Conhecimentos Bioquímicos e Nutricionais; Corpo, Movimento e Conhecimentos Morfológicos; Corpo, Movimento e Conhecimentos Fisiológicos; Comportamento Motor; Educação Física, Corpo e Movimento; Educação Física, Adaptação e Inclusão.
Eixo III Pedagogia da Educação Física	Metodologia do Ensino da Educação Física; Ensino da Educação Física na Educação Infantil; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental I; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II; Ensino da Educação Física no Ensino Médio
Eixo IV: Práticas Corporais e Forma Escolar	Teoria e Prática do Jogo; Teoria e Prática da Dança; Teoria e Prática da Ginástica; Teoria e Prática dos Esportes Coletivos; Teoria e Prática dos Esportes Individuais.
Eixo V: Pesquisa na Educação Física	Pesquisa e Docência em Educação Física; Seminário de Monografia I; Seminário de Monografia II Seminário Articulador I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII
CH do Conhecimento da área	1.350 h/a
Estágio supervisionado	Estágio supervisionado da EF na educação infantil; Estágio supervisionado da EF no ensino fundamental I Estágio supervisionado da EF no ensino fundamental II; Estágio supervisionado da EF no ensino médio
CH do estágio Supervisionado	420 h/a
Conhecimento advindo da experiência	Está relacionado às práticas próprias da atividade docente articuladas ao conhecimento teórico.

Corresponde a 400 horas vivenciadas pelo aluno em formação a partir do envolvimento efetivo e oficialmente registrado no Colegiado de Curso.	Projetos derivados das disciplinas do curso. Projetos desenvolvidos em parceria com outros cursos de licenciatura. Projetos de atividades interativas de formação. Projetos de extensão. Oficinas.
CH do Conhecimento advindo da experiência	400 h/a
Atividades acadêmico-científico-culturais:	200 horas de atividades acadêmico-culturais desenvolvidas em seminários, congressos e projetos de pesquisa.
Carga horária total do Curso	3.045 h/a

Fonte: Projeto Pedagógico da Instituição L1 analisado pelo autor.

A Instituição L1 considerou como eixos, para a construção da matriz curricular, os conhecimentos descritos no Parágrafo 3º do Art. 6º da Resolução CNE/CP 01/2002, e fez a opção por não considerar os eixos que articulam os conhecimentos propostos, conforme o Art. 11º estabelecendo inclusive cargas horárias próprias para os eixos que determinou. Criou, no entanto, um Seminário Articulador dos Conhecimentos, como um componente curricular obrigatório, ofertado a cada semestre (são oito e devem ser cursados a cada semestre em ordem, pois o primeiro é pré-requisito do seguinte e assim sucessivamente), e tem como objetivo:

(...) articular os saberes mobilizados nas respectivas atividades curriculares obrigatórias ofertadas a cada semestre, bem como promover atividades coletivas e interativas entre licenciandos e formadores. A idéia central dessa unidade curricular é que professores que estudem o processo de formação inicial possam acompanhar e promover o debate sobre o processo de construção/produção do conhecimento vivido e necessário à formação do professor de educação física que irá atuar na educação básica. (INSTITUIÇÃO 1L, 2006, p. 14-15)

Outra questão importante a ser considerada nesta análise é o conhecimento descrito como objeto de ensino. Para a Instituição 1L todo o Conhecimento da área faz parte deste eixo conforme prescrito na Resolução CNE/CP 07/2004. Fazem parte destes conhecimentos, portanto, Eixos em que estão dispostas unidades curriculares como a Pesquisa e Docência, Metodologias de Ensino, Epistemologia da Educação Física, estando inclusive relacionados entre os conhecimentos a serem ensinados os das Ciências Biológicas e do Desenvolvimento Humano.

Consideramos, ainda, que os conhecimentos a serem ensinados estão subdimensionados no Projeto Pedagógico da instituição 1L, pois se considerarmos que

a Educação Física ensina na escola elementos da cultura corporal de movimento, estes estão presentes apenas no Eixo IV dos Conhecimentos da área, com carga horária total de 300 h/a e, nas oficinas, que poderão ser computadas pelos estudantes até 200 h/a como conhecimento advindo da experiência. Portanto, na soma da carga horária, o conhecimento a ser ensinado, que chegou a ter carga horária sugerida pela SESu/Mec, de até 65% (sessenta e cinco por cento) da carga horária total do curso, atinge em torno de 16% (dezesesseis por cento) neste Projeto Pedagógico. (BRASIL, 2000, p.69)

Há certa incompatibilidade na interpretação desta Instituição na diferenciação entre os conhecimentos a serem ensinados e os conhecimentos advindos da experiência. As oficinas que tratam do conhecimento a ser ensinado no ambiente escolar estão relacionadas entre os conhecimentos advindos da experiência neste Projeto Pedagógico, contrastando com a intenção da Diretriz Curricular que aponta para a utilização da carga horária deste eixo com o conhecimento advindo das experiências com a docência e não com as “atividades corporais” a ser ensinadas, sugerindo, inclusive, que inicie ainda no primeiro ano do curso, em todas as Licenciaturas, a aproximação com a escola.

Quanto às ementas, é preciso entender que Instituição 1L ao discutir a necessidade de um debate senão interdisciplinar, pelo menos dialógico entre as disciplinas acadêmicas e disciplinas curriculares, justifica a determinação dos títulos e ementas das disciplinas da seguinte forma:

Assim, entendemos que era possível prescindir de disciplinas acadêmicas sobrepostas às disciplinas curriculares, que, por vezes, centram discussão em seus objetos e teorias clássicas. Não prescindimos, entretanto, da colaboração que os conhecimentos produzidos pelas disciplinas acadêmicas podem trazer ao conhecimento do processo de humanização. Propomos que esses conhecimentos, em um curso de formação de professores de educação física, articulem-se em atitude dialógica dentro de disciplinas curriculares, o que impõe/sugere a necessidade de que os professores-formadores assumam, também, a responsabilidade de fazer/promover tal diálogo tendo como eixo articulador a problemática da formação humana, da escola e do ensino.

Na configuração do currículo, a Instituição 1L, optou por nomear as disciplinas indicando estas relações, sendo possível prever, considerando a formação do “ser

professor” e da valorização da “profissão docente” discutida em seu referencial teórico, as relações dispostas nas ementas das disciplinas. Por exemplo: A disciplina “Educação Física, Educação Escolar e Reflexão Filosófica” na sua ementa “Trata do sentido de submeter às práticas educacionais escolares à interrogação filosófica; peculiaridades do saber filosófico e sua importância na formação do professor; a relação entre práticas escolares, perspectivas filosóficas e teorias educacionais.” No entanto, esta lógica foi instituída para alguns Eixos e alguns componentes curriculares. As disciplinas ofertadas por outros departamentos que não os responsáveis diretos pelo Curso, não modificaram suas ementas, mantendo a lógica da formação através das disciplinas acadêmicas como é o caso, por exemplo, de “Didática”, disciplina obrigatória que não modificou sua ementa para tratar das relações com a prática específica da Educação Física: “Educação: concepções atuais. Componentes do processo ensino e de aprendizagem: planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Relação professor-aluno.”

As disciplinas do Eixo II “Corpo em Movimento” dos Conhecimentos da área, também não tiveram suas ementas adaptadas a esta lógica, vejamos: disciplina “Corpo, Movimento e Conhecimentos Biológicos”, possui a seguinte ementa “Introdução ao estudo da estrutura celular enfatizando as células e tecidos musculares. Moléculas biológicas, estrutura, função e metabolismo no músculo.” Podemos, seguindo a lógica posta no Projeto Pedagógico, questionar porque não foram postas na ementa as relações entre o conhecimento acadêmico desta disciplina e o ensino dos conhecimentos da cultura corporal (de movimento) no ambiente escolar, ou mesmo em outros ambientes, articulando a formação humana, a escola e o ensino.

Certamente a leitura da política curricular e as concepções de mundo, homem e de formação humana dos indivíduos que participaram da elaboração deste Projeto Pedagógico, que determinou as demais decisões postas neste Projeto Pedagógico, não foram suficientes para a tomada de decisão sobre os conteúdos a serem ensinados e, portanto, na definição das disciplinas e ementas destas. Foi preciso pensar, também, no corpo docente disponível para a efetivação do currículo prescrito, isto é, ao discorrer sobre a necessidade dos professores do curso assumir a responsabilidade do diálogo entre as disciplinas do currículo e as disciplinas

acadêmicas tendo “como eixo articulador a problemática da formação humana, da escola e do ensino”, foi necessário considerar “quem eram estes professores”.

Ora, esta é uma decisão política que interferiu diretamente na lógica estabelecida no currículo prescrito, foi preciso para suprir as faltas, consequência desta decisão, incorporar outra disciplina neste Eixo que pudesse fazer as articulações necessárias: a disciplina “Educação Física, Corpo e Movimento” com a seguinte ementa “Introdução ao estudo das práticas corporais enquanto construção cultural, compreendendo o estudo dos significados dessas práticas nas diferentes formas de organização social. As práticas corporais da cultura brasileira.”

Por tratar-se, também, de um Licenciatura faremos neste momento a análise da Matriz Curricular e Ementas das disciplinas da Instituição 3.

A Instituição 3 fez a opção de manter a carga horária mínima instituída pela Resolução CNE/CP 02/2002 de 2.800 (duas mil e oitocentas) h/a, distribuídas em um período mínimo de integralização de 07 (sete) semestres. Manteve, também, as cargas horárias mínimas para o estágio supervisionado (400 h/a), para a prática como componente curricular (400 h/a), estas distribuídas entre as disciplinas do curso (240 h/a) e componentes curriculares específicos (160 h/a), e as atividades acadêmico-científico-culturais (200 h).

O projeto Pedagógico da Instituição 3 indica claramente o atendimento a nova norma inclusive no que tange às competências (que discutimos anteriormente):

A estrutura curricular geral do curso de Educação Física, construída coletivamente pelo corpo docente e discente, busca contemplar as competências consideradas no artigo 6º da resolução CNE/CP 01/2002, bem como os conhecimentos exigidos para a constituição dessas competências previstas no seu parágrafo 3º; contextualizadas e complementadas pelas unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino da Educação Física como componente curricular (art. 8º da resolução CNE/CP 7/2004). Considera ainda os critérios e alocação de tempos e espaços curriculares definidos que são expressos em eixos em torno dos quais se articulam dimensões contempladas na formação profissional docente e que sinalizam o tipo de atividade de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação de formadores (cf. artigo 11 da resolução CNE/CP 01/2002 e Parecer CNE/CP 09/2001).

Assim estão distribuídas as disciplinas no Projeto Pedagógico da Instituição 3, atendendo ao disposto na norma em vigor:

Distribuição dos Conteúdos com base nas Diretrizes Curriculares		
Artigo 6º - parágrafo 3º, incisos I-VI		
Conteúdos	Desdobramento em Disciplinas	CH
I - Conteúdos de Formação ampliada		
Formação Comum		
Conh. sobre crianças, jovens e adultos	Sociologia	40
	Antropologia	40
	Linguagem Brasileira de sinais - LIBRAS	40
	Crescimento e desenvolvimento	40
	Educação Física para Pessoas com Deficiência	40
Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação	Estrutura e Funcionamento do Ensino	40
	Filosofia Ética e Educação	40
	Sociologia da Educação	40
Conhecimento pedagógico	História da Educação	40
	Psicologia da Educação	40
	Didática	40
	Educação Física escolar I- ensino infantil	40
	Educação Física escolar II- ensino fundamental	40
	Educação Física escolar III- ensino médio	40
	Sub-total	560
II - Conteúdos de Formação profissional geral		
Cultura geral e profissional		40
	Metodologia da Pesquisa	40
	Didática da Educação Física	40
	Pedagogia e Educação Física	40
	Estatística	40
	Fundamentos da Gestão do Esporte e do Lazer	40
	Atividade Complementar	200
	Sub-total	400
III - Conteúdos de Formação Específica (CONHECIMENTOS IDENTIFICADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA)		
Cont. áreas de conhecimento que são objeto de ensino		
CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO	Natação	80
	Dança	40
	Futebol	80
	Capoeira	40
	Ginástica I	40
	Ginástica II	40
	Basquetebol	80
	Handebol	80
	Voleibol	80
	Lutas	40
	Atletismo	80
	Esportes com Raquete	40
	Recreação e lazer	40
CONHECIMENTOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO APLICADOS (biológico)	Biologia	40

	Anatomia	80
	Histologia e Embriologia	40
	Fisiologia	80
	Cinesiologia	40
	Fisiologia do Exercício	80
	Primeiros Socorros	40
	Nutrição	40
	Treinamento Esportivo	40
	Cineantropometria	40
	Sub-total	1280
Estágio Curricular Supervisionado/Práticas		
Conhecimento advindo da experiência	Estágio Supervisionado I	200
	Estágio Supervisionado II	200
	Práticas e Vivências I e II	160
	Sub-total	560
	Total Geral	2800
RESUMO		
Total das Disciplinas		2200
Estágio Curricular Supervisionado		400
Total das Atividades Complementares		200
Total Geral do Curso		2800

Fonte: projeto pedagógico da Instituição 3.

A Instituição 3 fez a opção por distribuir os componentes curriculares considerando os conteúdos propostos pelo parágrafo 3º e incisos do Art. 6º da Resolução CNE/CP 01/2002 dividindo-os em:

Conteúdos da Formação Ampliada: que considerou como a Formação Comum e na qual estão descritos Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, os Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação e Conhecimento pedagógico. Estão presentes entre as disciplinas do conhecimento da criança jovens e adultos a antropologia e a sociologia, que por sua amplitude e considerando as ementas que discutem os conteúdos do seu campo Acadêmico, deveriam estar posicionadas nos conhecimentos da dimensão cultural, social, política e econômica da educação. No entanto, como estes conhecimentos estão relacionados com a educação, a Instituição optou por investir no debate sociológico, agora vinculado a educação (Sociologia da Educação) e da História da Educação.

Conteúdos da Formação Profissional Geral: a Instituição considerou aqui apenas cultura geral e profissional desenvolvida, segundo seu Projeto Pedagógico, por disciplinas que tratam da pesquisa e estatística, didática e pedagogia específica, além das Atividades Complementares. A Didática da Educação Física e a Pedagogia da Educação Física, parecem-nos deslocadas nos conteúdos afetos a Formação

Profissional Geral, seriam melhores posicionadas nos Conhecimentos Pedagógicos ou Conteúdos da Formação Específica. A apresentação de uma disciplina com este título na formação do Licenciado, “Gestão do esporte e lazer”, vem corroborar com a idéia de que esta Instituição questiona a dupla formação na área centrada na divisão dos espaços de intervenção.

Conteúdos da Formação Específica: utilizando uma linguagem da Resolução 02/87 do antigo Conselho Federal de Educação, a Instituição trata os conteúdos da formação específica como “conhecimentos identificadores da Educação Física”, e fazem parte destes conhecimentos os “Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino”. São apresentados entre estes conteúdos os conhecimentos da “cultura corporal do movimento” e os “conhecimentos do desenvolvimento humano aplicados (biológico)”. O sentido de resgatar o a antiga Resolução em que trata os conhecimentos identificadores da área como o das ciências biológicas, mas também os da cultura corporal, talvez seja o de estabelecer uma diferença entre o que é conhecimento que identifica a formação (como os conhecimentos das Ciências Biológicas) presentes neste item e o conhecimento que realmente se ensina (a cultura corporal de movimento). Quanto ao cumprimento do disposto no Art. 8º da Resolução CNE/CP 07/2002 que prevê que o conhecimento específico que constitui 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.” A Instituição 3, posicionou-se elencando neste item apenas os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os conhecimentos afetos às Ciências Biológicas.

Chama a atenção, ainda, o fato de que as disciplinas propostas para os conhecimentos da cultura corporal têm seus nomes coincidindo com as denominações das modalidades esportivas, ginásticas, lutas, etc., resgatando a tradição da formação anterior a Resolução CFE 03/87. Estas disciplinas, relacionadas entre os conteúdos a serem ensinados pelo Licenciado em Educação Física ocupam 760 (setecentos e sessenta) h/a no Projeto Pedagógico que tem carga horária total de 2.800 (duas mil e oitocentas) h/a. Isto significa que o conhecimento a ser ensinado na perspectiva da cultura corporal (de movimento) atinge 27% (vinte sete por cento) da carga horária total do curso.

Quanto às ementas das disciplinas discorreremos sobre algumas questões que consideramos relevantes:

- a) Os conteúdos propostos para as disciplinas acadêmicas estão relacionadas ao seu objeto de estudos, como é o caso da sociologia, da Antropologia, da Fisiologia, da Anatomia, Cineantropometria, etc., mesmo quando adjetivadas, como Psicologia da Educação, a História da Educação, a Sociologia da Educação, etc., disciplinas que já se constituem como campo acadêmico, têm seus conteúdos formulados a partir do seu objeto de estudos. Como exemplo: disciplina Sociologia da Educação, com a seguinte ementa:

Concepção de Sociologia. Compreensão da sociologia como instrumento de conhecimento e interpretação da realidade socioeducacional. Abordagens da Sociologia Clássica: Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Análise da inter-relação ser humano/sociedade/educação a partir de diferentes teorias sociológicas.

- b) As disciplinas relacionadas ao conteúdo a ser ensinado tem na maioria das ementas foco, na história, regras, táticas e habilidades necessárias para a prática da modalidade e de forma secundária na educação formal ou não formal. Todas as ementas destas disciplinas incorporam a dimensão da prática como experiência vivida com a modalidade e não com a prática docente. Como exemplo a disciplina Futebol com a seguinte ementa:

Origem, evolução e objetivos. Fundamentos teórico-práticos do ensino apropriados a introdução do futebol e suas manifestações (futebol de areia, futebol society, futebol de campo e futsal) em nível escolar e não escolar. Sistemas táticos e regras. Aplicação prática. (INSTITUIÇÃO 3, 2002, p. 39)

- c) As disciplinas Práticas e Vivências I e II são os espaços de articulação dos conhecimentos que buscam dar consequência as experiências da prática docente na formação previsto no Projeto Pedagógico. Como exemplo a Disciplina Práticas e Vivências I, com a seguinte ementa:

Estudo/vivência do mundo do trabalho e os campos de atuação do/a professor/a de Educação Física, bem como da centralidade do trabalho na construção das relações sociais. Educação física e o campo de atuação na/da educação física escolar: função social na sociedade de classes. O

professor de Educação Física: o ser professor/a. O professor de educação física na atualidade: realidades e possibilidades sociais e políticas.

Passamos a análise das Matrizes e ementas das Instituições 1B e 2 que ofertam cursos de Bacharelado/Graduação.

Os curso de Graduação em educação Física são regidos pela Resolução CNE/CES 07/04 e Parecer CNE/CES 058/04, tem carga horária total de 3200 (três mil e duzentas) horas de aula e a integralização do curso se dá em um mínimo de 4 anos. As Matrizes Curriculares devem estar organizadas contemplando dois níveis de formação: a) Formação Ampliada – compostas pelas Dimensões do Conhecimento: da Relação Ser Humano-Sociedade; Biológica do ser Humano; e da Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico; b) Formação Específica – composta pelas Dimensões do Conhecimento; Culturais do Movimento Humano; Técnico- Instrumentais; e Didático- Pedagógicas.

Não há uma definição da carga horária destinada aos níveis de formação ou as dimensões do conhecimento, no entanto o estágio supervisionado não poderá ultrapassar 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, que deverá também, indicar uma carga horária, não definida na Diretriz, para a “prática como componente curricular”. O projeto Pedagógico deverá indicar ainda, para fazer parte da carga horária total do Curso, o tempo curricular destinado às Atividades Complementares.

O curso de Graduação da Instituição 1B tem carga horária total de 3315 (três mil trezentas e quinze) h/a, distribuídas entre as dimensões do conhecimento da Relação Ser Humano-Sociedade (300 h/a); Biológica do ser Humano (480 h/a); e da Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico (150 h/a) que fazem parte Formação Ampliada e entre as dimensões do conhecimento Culturais do Movimento Humano (480 h/a); Técnico- Instrumentais (510 h/a); e Didático- Pedagógicas (120 h/a) que compõe a Formação Específica, além da carga horária de Estágio, Atividades Complementares e Aprofundamento de Estudos

A Instituição 1B apresenta em seu Projeto Pedagógico como componentes curriculares Disciplinas obrigatórias ou optativas, Oficinas que caracterizam a dimensão da prática, e Seminários de Estudos, além dos Estágios Supervisionados.

As disciplinas contemplam todas as dimensões do conhecimento e, portanto a Formação Ampliada e Formação Específica. As Disciplinas Optativas são ofertadas em blocos que contemplam o Aprofundamento de Estudos nas áreas da Saúde e Esporte/Lazer. As Oficinas, unidades curriculares optativas, contemplam as vivências de práticas corporais, consideradas no Projeto Pedagógico, objeto de ensino específico da área. Os Seminários de Estudos são unidades curriculares, também optativas, que devem ser ofertados a partir de temáticas extraída e/ou derivada das discussões levantadas em disciplinas curriculares obrigatórias, estudos desenvolvidos nos laboratórios de pesquisa e/ou das oficinas.

As Atividades Complementares têm regimento próprio, devem ser cumpridas durante o curso e totalizam 210 (duzentas e dez) horas/aula. O Aprofundamento de Estudos está contemplado na estrutura curricular a partir da oferta de um rol de 43 (quarenta e três) disciplinas optativas, das quais os estudantes devem cursar pelo menos oito para totalizar as 480 (quatrocentas e oitenta) h/a previstas no Projeto Pedagógico do Curso. Esta carga horária atende o que consta na Resolução CNE/CP 07/2004, que prevê até 20% (vinte por cento) da carga horária destinada ao Aprofundamento de Estudos, neste caso 14,47% (catorze vírgula quarenta e sete por cento) da carga horária.

Abaixo quadro que representa a distribuição da carga horária conforme a Formação e as Dimensões do Conhecimento.

Matriz Curricular Instituição 1B - Graduação	
Formação Ampliada	
Dimensões do Conhecimento	Instituição 1B
Relação ser humano- sociedade	EF, Educação e Reflexões Filosóficas; EF, Esporte e Sociedade; EF, Lazer e Sociedade; Epistemologia e EF; EF, Saúde e Sociedade;
Carga horária	300 h/a
Conhecimento do corpo humano e desenvolvimento	Corpo, Movimento e Conhecimentos Anatômicos; Cinesiologia aplicadas à EF; Corpo, Movimento e Fisiologia Aplicada I; Corpo, Movimento e Fisiologia Aplicada II; Corpo, Movimento e Conhecimentos Biológicos; Crescimento e Desenvolvimento; EF, Aprendizagem e desenvolvimento Humano; EF, Bioquímica e Nutrição;
Carga horária	480 h/a
Produção do conhecimento científico e tecnológico	Introdução à Pesquisa; Seminário Introdutório de Projetos; Seminário de Projetos;
Carga horária	150 h/a
Formação Específica	
Culturais do movimento humano	Fundamentos da Ginástica; Fundamentos dos Esportes; Fundamentos do Jogo; Fundamentos da Dança;

	Fundamentos do Lazer; Fundamentos do Atletismo; Fundamentos das Atividades Aquáticas; Fundamentos das Lutas;
Carga horária	480 h/a
Técnico-instrumental	EF e Saúde em Grupos Específicos; Fundamentos do Treinamento Desportivo; Fundamentos e Métodos do Treinamento de Força e Flexibilidade; EF Adaptação e Inclusão; Corpo, Expressão e Linguagem; Medidas e Avaliação em EF; Teorias e Métodos da Ginástica de Aptidão; Socorros de Urgência; Políticas Públicas, Organização e Gestão em EF;
Carga horária	540 h/a
Didático-pedagógico	Introdução à EF; Ensino da EF;
Carga horária	120 h/a
Dimensão da prática	Oficinas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9
Carga horária	270 h/a
Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado em EF e Esporte Estágio Supervisionado em EF e Lazer Estágio Supervisionado em EF e Saúde
Carga horária	315 h/a
Aprofundamento	Optativas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, e 8
Carga horária	480 h/a
Atividades complementares	200 h/a
Carga horária total	3.315 h/a

Fonte: projeto pedagógico da Instituição 1B analisado pelo autor.

Não há, ainda, do ponto de vista da tradição da formação em Educação Física uma clareza sobre o que diferencia em relação aos conteúdos presentes no currículo, a formação do Licenciado e do Graduado em educação Física. Nesta proposta curricular, a opção foi por uma concentração maior de disciplinas na dimensão dos conhecimentos técnico instrumentais, com uma concentração de carga horária dirigida ao foco de estudos da Saúde e Esporte/Lazer, 540 (quinhentas e quarenta) h/a o que representa 16,28% (dezesseis vírgula vinte e oito por cento) da carga horária total do curso. Além disso, há uma carga horária de 480 (quatrocentas e oitenta) h/a destinada a Aprofundamentos de Estudos, também destinadas aos conhecimentos que são o foco do Curso. No somatório estes conteúdos representam quase 31% da carga horária total do curso.

As ementas das disciplinas, em sua maioria, estão relacionadas aos conhecimentos das disciplinas acadêmicas descritas nos títulos das disciplinas. Há, no entanto, algumas que representam uma adequação das disciplinas aos interesses Institucionais no que diz respeito ao aproveitamento de créditos entre os cursos de Licenciatura e Graduação ofertados. Como é o caso, por exemplo, da disciplina “EF, Educação e Reflexões Filosóficas” que tem o mesmo nome e ementa da disciplina ofertada no Curso de Licenciatura: “Trata do sentido de submeter às

práticas educacionais a interrogação filosófica; peculiaridades do saber filosófico e sua importância na formação, a relação entre práticas educativas, perspectivas filosóficas e teorias educacionais.” (INSTITUIÇÃO 1B, 2006, p. 14)

Outra situação peculiar são algumas disciplinas relacionadas ao conhecimento sobre o esporte e o lazer que indicam em suas ementas uma relação estreita com a educação não formal, fugindo apenas da sua aplicação no ambiente escolar. Como é o caso, por exemplo, da disciplina “Fundamentos da Ginástica” que tem como ementa: Introdução ao estudo da Ginástica e suas relações com a Educação Física. “Historicização da construção de sentidos atribuídos a essa prática corporal. Relação da Ginástica com a saúde, o lazer e **a educação**. Estudo e análise dos movimentos corporais e de seus elementos básicos. Incrementa a pesquisa, o trabalho de campo e extensão, enfatizando **a Ginástica como meio educativo dentro do processo educacional dos indivíduos**. (INSTITUIÇÃO 1B, 2006, p. 13) (Grifo nosso)

Podemos inferir em que pese não aparecer no Projeto Pedagógico desta Instituição, tratar-se da compreensão de que no processo de formação os estudantes de Educação Física devem perceber que a ação pedagógica é o que caracteriza a prática profissional da Educação Física, isto é, os espaços que não a escola, de intervenção do “profissional” da Educação Física, são, também, espaços educativos e, portanto, sua intervenção tem característica docente. Há, no entanto, uma contradição em relação a esta afirmação. Apenas duas disciplinas estão posicionadas na Dimensão do Conhecimento Didático Pedagógico: Introdução à Educação Física, que tem como ementa a “Possibilidades de resposta a pergunta “o que é educação física?”, o que ela foi, o que ela vem sendo, o que ela pode/deve se tornar. A Educação Física como profissão, como prática pedagógica e como campo de conhecimento. Introdução ao estudo sobre a escolarização da Educação Física no contexto histórico.” E a disciplina “Ensino da Educação Física” que tem como ementa: “Trata do processo e dos métodos de ensino-aprendizagem nos diferentes âmbitos específicos da Educação Física: organização do ensino, métodos de ensino, relação professor-aluno.”

A primeira, como se vê, trata do processo de constituição da profissão do professor de Educação Física e o processo de escolarização da área, conhecimentos importantes na formação, mas que remetem a compreensão

histórica da intervenção do professor de Educação Física. A segunda, sim, instrumentaliza os estudantes para o ensino da Educação Física em espaços não escolares. A questão que se levanta é se esta disciplina é suficiente, associada aos Conhecimentos Culturais do Movimento Humano, para disseminar entre os estudantes a compreensão de que a ação pedagógica caracteriza a intervenção do “profissional” de Educação Física e instrumentalizá-los para esta intervenção. Ou, se a questão está centrada na falta de identidade desta graduação, pois, se não é um professor qual seria então a sua profissão, técnico? Treinador? Instrutor? Pesquisador? Ou se a indefinição da identidade esta localizada somente na formulação deste Projeto Pedagógico.

A Instituição 2 atende a maioria das orientações dispostas na Resolução CNE/CP 07/2004. Não encontramos neste Projeto, definição da carga horária ou componentes curriculares para suprir os conhecimentos da Dimensão da Prática na formação e nem tampouco do Aprofundamento de Conhecimentos, como indica existir o próprio Projeto Pedagógico institucional.

O Curso de Graduação da Instituição 2 tem carga horária total de 3.204 (três mil duzentas e quatro) h/a distribuídas em um período mínimo de integralização de quatro anos. As disciplinas, único componente curricular descrito, estão divididas entre obrigatórias e eletivas. No caso das disciplinas eletivas, também, não percebemos no Projeto Pedagógico a forma de sua definição, estão dispostas na matriz curricular e distribuídas com as demais disciplinas em tabela que indica os conteúdos de cada semestre. Abaixo quadro que representa a matriz curricular com as disciplinas distribuídas por Formação e Dimensão do Conhecimento:

Projeto Pedagógico da Instituição 2	
Formação Ampliada	
Dimensões do Conhecimento	Unidades Curriculares
Relação ser humano-sociedade	Ética Profissional da Ed. Física Introdução à Ed. Física Bases Filosóficas da Ed. Física e Esportes História da Ed. Física e Esportes Bases Sociológicas da Ed. Física e Esportes
Carga horária	108 h/a
Conhecimento do corpo humano e desenvolvimento	Anatomia Humana Aplicada a Ed. Física e Esportes. Biologia Aplicada a Ed. Física e Esportes Fisiologia Humana Cinesilogia e Biomecânica Aplicada ao Esporte Fisiologia do Exercício Bioquímica Aplicada ao Esporte Nutrição Esportiva Farmacologia Aplicada à Ed. Física e Esportes Bases Psicológicas da Ed. Física e Esportes

	Eletiva - Aprendizagem Motora
Carga horária	756 h/a
Produção do conhecimento científico e tecnológico	Metodologia da Pesquisa Científica Tecnologia da Informação Bioestatística Projeto de Conclusão de Curso I Projeto de Conclusão de Curso II
Carga horária	360 h/a
Formação Específica	
Culturais do movimento humano	Metodologia da Ginástica Geral Metodologia do Voleibol Metodologia da Dança e suas Manifestações Populares Metodologia da Natação Metodologia do Handebol Metodologia do Atletismo Metodologia do Basquetebol Metodologia dos Esportes Ginásticos Metodologia do Futebol Atividade Física e Esportes Adaptados Eletiva: Metodologia do Treinamento dos Exercícios Resistidos
Carga horária	792 h/a
Técnico-instrumental	Medidas e Avaliação em Educação Física e Esportes Políticas Públicas em Educação Física e Esportes Metodologia do Treinamento e Condicionamento Físico Esportivo Metodologia do Treinamento Físico de Alto Nível Metodologia do Treinamento e Condicionamento Físico em Academias Treinamento e Condicionamento Físico para Grupos Especiais Eletiva: Socorros de Urgência e Prevenção de Acidentes em Atividades Físicas
Carga horária	612 h/a
Didático-pedagógico	Didática da Educação Física e Treinamento Desportivo Gestão do Esporte Marketing Esportivo
Carga horária	216 h/a
Dimensão da prática	Não indicada
Carga horária	
Estágio Supervisionado	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II Prática de Ensino e Estágio Supervisionado III Prática de Ensino e Estágio Supervisionado IV
Carga horária	324 h/a
Aprofundamento	Não indica
Carga horária	
Atividades Complementares	200 h/a
Carga horária total	3.204 h/a

Fonte: projetos pedagógicos analisados pelo próprio autor.

As ementas das disciplinas da Formação Ampliada, nas três Dimensões do Conhecimento arroladas, trazem uma relação direta com a Educação Física. Mesmo quando trata, por exemplo, dos conhecimentos de anatomia, o Projeto Pedagógico da Instituição dá o título à disciplina de “Anatomia Humana Aplicada a Educação Física e aos Esportes” destacando conteúdos mais significativos aos interesses do Curso. Descreve assim sua ementa:

A anatomia humana. Nomenclatura anatômica. Fatores gerais de variação, leis de crescimento e conceituação de normalidades e anormalidades anatômicas. Eixos e planos do corpo humano. Sistemas do corpo humano, **em especial o locomotor e cardiorrespiratório**. Sistema nervoso. Estrutura celular do tecido

nervoso. Constituição, classificação e função dos neurônios. Filogênese e embriologia do sistema nervoso. Sistema nervoso central e periférico. Níveis de atividades do sistema nervoso: reflexo, automático e voluntário. (INSTITUIÇÃO 2, 2005, p. 64) (Grifo nosso)

Uma característica que se segue em disciplinas em que mesmo que em seus títulos não se apresentem as relações entre a disciplina acadêmica e os interesses do Curso, as ementas acabam por fazer esta relação, como é o caso, por exemplo, de Tecnologia da Informação em que a ementa define a relação esperada com a educação Física na perspectiva definida pela Instituição 2:

Introdução aos conhecimentos básicos de computação, informática e internet. **Iniciação aos principais aplicativos utilizados na Educação Física e Esportes.** (INSTITUIÇÃO 2, 2005, p. 70) (Grifo nosso)

Esta constatação é importante, pois parece haver, mesmo considerando a Formação Ampliada, de um lado, uma tendência a uma formação endógena, com conhecimentos relacionados somente à especificidade da Educação Física. De outro a flexibilidade das Diretrizes Curriculares permite que estes conhecimentos já dirigidos à área possam ser aprofundados na Formação Específica, particularmente nos conhecimentos da Dimensão Técnico-instrumental. É o caso, por exemplo, da disciplina “Treinamento e Condicionamento Físico para Grupos Especiais”, em que a ementa permite perceber que os conhecimentos básicos de anatomia e fisiologia, aliados ao aprofundamento em fisiologia do exercício, disciplinas ofertadas como conhecimento ampliado, favoreçam a elaboração de uma ementa com este nível de complexidade e com grande número de conhecimentos prévios (o Projeto Pedagógico mantém a estrutura de pré-requisitos para algumas disciplinas). A ementa está assim descrita:

Introdução à Saúde positiva e aptidão total. Doenças hipocinéticas Exercício e Saúde: Fatos e Mitos. Atitudes e motivação para a prática regular de exercícios físicos. Atividade Física como coadjuvante terapêutico e seus efeitos fisiológicos em: Doenças pulmonares, Obesidade, Diabetes, Asma Brônquica, Hipertensão Arterial Sistêmica, Dislipidemias, Doenças Reumáticas,

Nefropatias, cardiopatias de modo geral. Efeitos do exercício físico: na criança normal e doente, na gravidez, na senilidade. Conceituação de Situação Especial, importância do Exame Médico e da Prescrição Correta dos exercícios. Indicações e contra-indicações à prática de exercícios físicos.

Há também uma concentração de carga horária nos conhecimentos da Dimensão Cultural do Movimento Humano, no entanto suas ementas buscam uma formação que relaciona os conhecimentos históricos, técnicos, táticos e de regras aos conhecimentos das Ciências Biológicas como é o caso da disciplina Ginástica Geral cuja ementa descreve estas relações:

Origem, evolução e classificação da ginástica. Tendências da ginástica na sociedade contemporânea. Os aspectos constitutivos da ginástica: habilidades motoras, planos e eixos, nomenclatura descritiva e técnicas ginásticas. Capacidades físicas e suas variações, aplicadas no contexto não escolar e na vivência do tempo livre, considerando a idade, experiências adquiridas e meio ambiente. Aplicação dos conhecimentos de Cinesiologia e Anatomia através da análise de exercícios quanto a localização e ação muscular. Postura. (INSTITUIÇÃO 2, 1995, p. 77)

No entanto, mais uma vez devemos chamar a atenção para a indefinição da identidade deste profissional. Os conhecimentos relacionados aos Conhecimentos da Dimensão Didático-pedagógica relacionam disciplinas distantes do que se espera desta dimensão do conhecimento com são os casos das disciplinas Gestão do Esporte e Marketing Esportivo, nas quais as ementas tratam dos fundamentos da administração, na primeira, e utilização das ferramentas do marketing na profissão e na vida pessoal, na segunda. Há uma terceira disciplina “Didática da Educação Física e Treinamento Desportivo”, na qual percebemos maior relação com a compreensão da identidade de professor associada à intervenção do “profissional” de Educação Física. Sua ementa:

Trata o estudo da Didática aplicada aos processos educativos vivenciados pelo Bacharel em Educação Física. A partir dessa perspectiva de estudo, propões-se essa disciplina voltada à análise Didática como uma atividade praxica que tem como objeto de estudo a ação profissional de orientação ao exercício físico e ao treinamento esportivo.

Há na ementa diversas contradições, percebemos, entretanto, a intenção de que o estudo da didática sirva de referência para a ação profissional, isto é, instrumentalize os estudantes de Educação Física para a sua ação pedagógica. No entanto, não há, em outra disciplina, qualquer menção a esta forma de interpretar a prática deste profissional ou, ainda, que identifique de outra forma sua ação, carecendo de maiores referências para a caracterização da identidade profissional.

6.3.1 A TERCEIRA SÍNTESE

Características da Matriz	Instituição 1L Licenciatura	Instituição 1B Graduação/Bach.	Instituição 2 Graduação/Bach.	Instituição 3 Licenciatura
Identidade	Professor no ambiente escolar	Profissional/Professor (?) em ambientes não escolares	Profissional/Professor (?) em ambientes não escolares	Professor em ambiente escolar e não escolar
Ênfase no Conhecimento	Formação específica, Dimensão dos Conhecimentos técnico-instrumentais relativos ao ensino na escola.	Formação Específica, Dimensão dos Conhecimentos técnico-instrumentais e Aprofundamento de Conhecimentos relativos à saúde e esporte/lazer.	Formação básica, conhecimentos do corpo humano e desenvolvimento, relativos às ciências Biológicas e da Saúde e Formação Específica, Dimensão do Conhecimento Técnico-instrumental relativos à atividade física e ao treinamento esportivo	Formação específica, área do conhecimentos objeto de ensino
Unidades Curriculares	Disciplinas obrigatórias, Seminários de estudo e Seminário Articulador de Conhecimentos,, Oficinas, Atividade interativa de Formação	Disciplinas obrigatórias e optativas, oficinas, seminários de estudos	Disciplinas obrigatórias e eletivas	Disciplinas obrigatórias
Prática como componente Curricular	Oficinas e Atif – 420 h/a – vivências práticas do conhecimento que se ensina	Oficinas – 270 h/a – vivências práticas do conhecimento que se ensina	Não está presente no curso e não indica como deverá ser realizada	160 h/a disciplinas específicas 240 h/a distribuídas entre disciplinas obrigatórias
Aprofundamento de Estudos	Não é o caso	Indica existir e determina carga horária e Unidades Curriculares	Indica existir, não determina carga horária ou unidades curriculares	Não é o caso
Atividades Complementares	200 h/a com definição do que deve ser realizado	210 h/a com definição do que deve ser realizado	200 h/a não indica como deverá ser realizada	200 h/a não indica como deverá ser realizada
Ementas das Unidades Curriculares	Disciplinas acadêmicas e unidades/disciplinas curriculares não se confundem. Curso com viés endógeno. Formação geral se confunde com a específica – ênfase intervenção escolar.	Há maior aproximação entre as disciplinas acadêmicas e disciplinas curriculares ênfase intervenção em ambiente não escolar.	Disciplinas acadêmicas e disciplinas curriculares não se confundem. Curso com viés endógeno. Formação Ampliada se confunde com formação específica – ênfase intervenção em ambiente não escolar.	Há grande aproximação entre as disciplinas acadêmicas e disciplinas curriculares – não há ênfase na intervenção.

Fonte: Projetos Pedagógicos analisados pelo autor.

Parece não haver diferença entre os conhecimentos que formam o Graduado/Bacharel e o Licenciado em Educação Física, a distinção está fundamentalmente na ênfase determinada pelo campo de atuação. Não há, também, uma especificidade em relação à forma da intervenção, ambos desenvolvem ação

pedagógica. A ênfase nos conhecimentos em cada curso está relacionada ao locus de intervenção.

Quanto as Licenciaturas percebemos, no Projeto Pedagógico da Instituição 1L, um sub dimensionamento do conhecimento objeto de ensino da educação Física e uma compreensão diferenciada da Diretriz Curricular em relação a prática como componente curricular, há, também, algumas inovações em relação às unidades curriculares e o comprometimento dos estudantes com a própria formação. No Projeto Pedagógico da Instituição 3 percebemos a intenção de confrontar a dupla formação com base no espaço de intervenção.

Entre os cursos de Bacharelado percebemos que a carga horária destinada a Dimensão do Conhecimento Didático-pedagógico é sub-dimensionada, considerando a ação pedagógica que caracteriza a atividade do Graduado/Bacharel. De maneira geral, e considerando a flexibilidade presente na política curricular, as Diretrizes, no que concerne à estrutura das matrizes curriculares, vêm sendo respeitadas, tanto nas Licenciaturas como nas graduações/Bacharelados analisados.

No quadro abaixo buscamos relacionar, de forma a construir uma síntese, o conhecimento da formação, proposto pelas Instituições estudadas a partir das Dimensões do Conhecimento prescritas na Política Curricular, e a síntese percebida pelo autor dos perfis dos egressos na formação destes Cursos.

Dimensões do Conhecimento	Instituição 1L	Instituição 1B	Instituição 2	Instituição 3	Conhecimentos na formação
Relação ser humano-sociedade					Formação clássica nas Ciências Humanas e com detalhes de especificidade.
Conhecimento do corpo humano e desenvolvimento					Formação no campo das ciências biomédicas com detalhes de especificidades
Produção do conhecimento científico e tecnológico					Formação para a produção de conhecimento para/na escola e outros ambientes de educação
Culturais do movimento humano					Formação para atuação direta em escola e outros ambientes de educação.
Técnico-instrumental					Formação para atuação direta em escola e outros ambientes de educação.
Didático-pedagógico					Formação clássica de professor com elemento de formatação profissional
Dimensão da prática					Aprofundamento de Conhecimentos para

					atuação direta em escola e/ou outros ambientes de educação.
Estágio Supervisionado					Conhecimentos da prática para atuação direta em escola e/ou outros ambientes de educação.
Aprofundamento					Formação no campo das ciências biomédicas e do esporte/lazer com detalhes de especificidades
Atividades Complementares					Formação Geral e produção do conhecimento
Perfil do egresso na formação	Professor de formação técnico-pedagógica, preparado para atuar na educação escolar.	Profissional de formação técnico-pedagógica, com acento para médico e Esportivo, preparado para atuar na educação em espaços não escolares.	Profissional de formação técnico-pedagógica, com acento para médico e Esportivo, preparado para atuar na educação em espaços não escolares.	Professor de formação técnico-pedagógica, com acento para médico e Esportivo, preparado para atuar na educação escolar e em espaço específicos.	Professor ou Profissional/Bacharel com formação técnico-pedagógica, para médica, esportiva, preparado para atuar, por opção dos projetos pedagógicos, na escola e/ou fora dela. Tem possibilidade de produção do conhecimento nas áreas que são ênfases dos cursos. Formação se constitui, também, com o conhecimento da prática.

Fonte: projetos pedagógicos analisados pelo próprio autor.

Nossa percepção, mais uma vez, é de que os cursos de Licenciatura e Bacharelado não se diferenciam em relação ao conhecimento ofertado. O que se evidencia é que a definição do campo de intervenção determinará a ênfase na(s) dimensão(ões) do conhecimento.

Esta é a síntese da formação ofertada entre os Projetos Pedagógicos analisados, constituindo-se, portanto, na formação hegemônica balizada pelas leituras e interesses das Instituições dos profissionais egressos: formação técnico-pedagógica, para médica, esportiva, preparado para atuar, por opção dos projetos pedagógicos, na escola e/ou fora dela. Tem possibilidade de produção do conhecimento nas áreas que são ênfases dos cursos. Formação se constitui, também, no conhecimento da prática.

Considerando o percurso histórico da formação em Educação Física fizemos o mesmo exercício, de confrontar o perfil dos egressos com os conhecimentos propostos para a formação, com os currículos mínimos apresentados entre o primeiro curso civil do Brasil em 1931 e àqueles propostos em seguida, até as sugestões de disciplinas por área do conhecimento dispostas na Resolução CFE 03/87, conforme quadro abaixo:

Área de conhecimento Resolução CFE 03/87	Decreto 1.450/ 1931	Lei 1.212 / 1939	Decreto-Lei 8.270/ 1945	Resolução CFE 69/1969	Sugestão do Parecer CFE 215/87	Conhecimentos na formação
Conhecimento filosófico						Formação clássica de professor com elemento de formação profissional
Conhecimento do ser humano						Formação no campo das ciências biomédicas com detalhes de especificidades
Conhecimento da Sociedade						Formação clássica nas Ciências Humanas
Conhecimento técnico						Formação para atuação direta em escola e outros ambientes de educação.
Aprofundamento						Não indicado
Perfil do egresso na formação	Professor de formação técnica, com acento para médico e paramilitar, preparado para atuar na educação em geral.	Professor de formação técnica, com acento para médico e Esportivo,, preparado para atuar na educação em geral.	Professor de formação técnica, com acento para médico e Esportivo,, preparado para atuar na educação em geral.	Professor de formação técnica, com acento para médico e Esportivo,, preparado para atuar na educação em geral.	Professor de formação técnico-pedagógica, com acento para médico e Esportivo, preparado para atuar na educação escolar e em espaço específicos.	Professor com formação técnica pedagógica, para médica e esportiva para atuar em ambiente escolar e não escolar.

Aqui percebemos que a concepção hegemônica na formação Educação Física se constituiu ainda nos primeiros cursos ofertados para civis no Brasil e apresentava o mesmo conjunto de conhecimentos. Se confrontarmos com as matrizes curriculares dos cursos estudados, percebemos haver apenas uma atualização destes conhecimentos. Na formação do Licenciado percebemos a ênfase nos conhecimentos didático-pedagógicos, enquanto nos cursos de formação de graduados/bacharéis ênfase nos conhecimentos biológicos e esportivos.

O quadro seguinte confronta os dois perfis, indicando que estes se diferenciam na possibilidade de produção do conhecimento na área de aprofundamento determinada pelo projeto pedagógico, com ênfase nos conhecimentos das Ciências Sociais, Humanas e da Educação se Licenciatura ou ênfase nos conhecimentos das Ciências Biológicas se Bacharelado. Outra diferença visível é de que o que determinará a ênfase dos conhecimentos a serem aprofundados na formação é o projeto pedagógico da Instituição o que atende a

prescrição da política curricular e suas determinações sobre a flexibilidade na formação. Outra novidade é opção por ofertar fora dos estágios a oportunidade da produção do conhecimento da prática desenvolvida no ambiente onde deverão atuar os egressos, com base na ênfase dos conhecimentos determinados pelo projeto pedagógico.

Perfil de formação do professor entre 1931 e a vigência da Resolução 03/87.	Perfil de Formação dos professores ou graduados nas instituições estudadas.
Professor com formação técnica pedagógica, paramédica e esportiva para atuar em ambiente escolar e não escolar.	Professor ou Graduado/Bacharel com formação técnico-pedagógica, para médica, esportiva, preparado para atuar, por opção dos projetos pedagógicos , na escola e/ou fora dela. Tem possibilidade de produção do conhecimento nas áreas que são ênfases dos cursos . Formação se constitui, também, com o conhecimento da prática .

7 CONCLUSÃO

Traçamos como objetivo geral deste trabalho analisar os currículos prescritos (textos) dos cursos de Educação Física de Vitória/ES, buscando a identificação de traços hegemônicos que configuram a formação política do professor/profissional de Educação Física. Tal objetivo buscava responder uma questão importante após oito anos de implantação da nova normalização para a formação de professores e particularmente da Educação Física no Brasil: quais os efeitos políticos das Diretrizes Curriculares na implantação ou reforma dos currículos dos cursos de Educação Física no que se refere à formação profissional?

O primeiro passo, no sentido de buscar informações para esta análise, foi a incursão sobre as políticas curriculares, os textos das Diretrizes Curriculares, isto é, os textos oficiais que dão a direção política à formação de professores e à formação do graduado/bacharel em Educação Física no Brasil. Compreendemos que este documento não é neutro, inocente, ou que busca de forma técnica, como se esta pudesse ser desinteressada, determinar o conhecimento e as formas de tratá-lo nas Instituições de Ensino Superior. A política curricular está envolvida, implicada nas relações de poder, deve produzir currículos a partir das leituras, também, implicadas, das Instituições, produzindo Projetos Pedagógicos particulares, com as características próprias das opções políticas realizadas. Portanto, a política curricular não transcende ao tempo em que foi escrita, tem uma história que está associada a forma de organização econômico-política-social-cultural da sociedade e a necessidade de formação humana do bloco que dá a direção política à sociedade civil.

Trata-se, portanto, de eleger a formação do professor como parte do processo que procura dar a direção intelectual e moral da vida em sociedade, isto é, incidir sobre o processo de formação de professores, de tal forma, que estes textos normativos, instrumentalizadores, transformem-se em referências para o desenvolvimento dos currículos, pois são a expressão das intenções da sociedade, expressão da hegemonia do grupo dominante, e seu conteúdo indica os ideais educativos conquistados nos conflitos que se estabeleceram/estabelecem no processo de definição destas políticas no sentido de incidir, hegemonicamente, sobre a formação humana.

Consideramos, portanto, que a disputa que se trava no campo acadêmico profissional da Educação Física, expressa, a disputa de projetos distintos de direção política instalados na sociedade. A sua particularidade, considerando o objeto deste trabalho, esta, aparentemente, na luta que se trava entre os projetos de formação do Licenciado e do Bacharel em Educação Física.

No ensino superior brasileiro o processo de construção da hegemonia, considerando a formação humana, está expresso no Parecer CNE/CES 776/97 que estabelece a centralidade das categorias, “flexibilidade”, como princípio orientador dos processos de formação e “competência”, indicada de forma prescritiva para ação pedagógica no ensino superior, para todas as Diretrizes Curriculares no ensino da graduação. Estas categorias estão presentes, por consequência, também, nas Resoluções CNE/CP 01/2002 e 07/2004.

A construção do bloco de apoio à construção da hegemonia na sociedade, além da representação do grupo dominante na sociedade política (estado), é constituída por setores hegemônicos nas áreas de conhecimento que, para além da afirmação da hegemonia do grupo dominante na sociedade, determinarão na política curricular as concepções hegemônicas do próprio campo.

Há, portanto, uma concepção hegemônica na formação em Educação Física, apresentada de forma prescritiva, principalmente na Resolução CNE/CP 07/2004, quando trata das dimensões do conhecimento. Mesmo nos cursos de Licenciatura, que têm referência na Resolução CNE/CP 01/2002, esta concepção hegemônica não é alterada no que concerne aos conhecimentos que configuram a formação.

Esta hegemonia se constituiu desde os primeiros cursos de formação, ainda na década de 1930, havendo apenas atualizações e ênfases e não trocas ou modificações dos conhecimentos que balizam a formação dos professores/profissionais da área, até este momento. As pequenas incorporações de conhecimentos, como os relativos à produção científica ou conhecimentos da prática, não modificam, ao contrário, ratificam a hegemonia conquistada.

Esta concepção hegemônica na área tem características de formação técnico-pedagógica, constituída fundamentalmente por conhecimentos das Ciências Biológicas, mas composta também por conhecimentos que são considerados objetos

de ensino (esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras), além das Ciências Humanas, Sociais e da Educação.

A ênfase nas dimensões dos conhecimentos para a formação de Licenciados e Bacharéis é instituída a partir do campo de atuação profissional determinado pelo projeto pedagógico do curso, considerando a conformação das posições entre o grupo de professores, comissões ou coordenação de curso, que participam da elaboração dos projetos de criação ou reformulação curricular e dos interesses de cada Instituição que oferta a formação em Educação Física.

Há que se compreender, também, que os currículos são formulados, de um lado, pelo interesse institucional de atendimento as demandas sociais e/ou atendimento aos interesses de mercado e, no caso das instituições particulares, à possibilidade de oferta lucrativa dos cursos, e de outro, pela leitura das comissões ou coordenadores de curso que procederam a confecção ou reformulação dos projetos pedagógicos das Instituições. Ou seja, a hegemonia da área pode ser modificada, nas Instituições, em função da configuração do seu corpo docente, alterando, portanto, a leitura da política curricular e a ênfase dos conhecimentos que conformam a formação do professor de Educação Física e oferta de cursos de Licenciatura ou Bacharelado.

Percebemos que entre os Projetos Pedagógicos analisados não houve modificações nos conhecimentos que formam o professor de Educação Física. Nem sequer, também, a “concepção nuclear” da formação, apregoada pela nova normalização, a pedagogia das competências, incidiu de forma determinante sobre os cursos analisados. Do ponto de vista da organização curricular, considerando a possibilidade da dupla formação, houve alterações no que se refere a ênfase nos conhecimentos das Ciências da Biológicas nos cursos de Graduação e ênfase nos conhecimentos pertencentes às Ciências Humanas, Sociais e da Educação nos cursos destinados a formação do Licenciado.

As disputas pela hegemonia no campo têm se pautado pelo debate em relação à ênfase que deve ser dada aos conhecimentos que constituem a formação e ao trato pedagógico dos conhecimentos a serem ensinados, e não pelo conjunto de conhecimentos que compõe o projeto de formação em Educação Física no Brasil, conforme a política curricular.

O debate entre a formação do Licenciado e do Bacharel é, para nós, uma falsa polêmica. Um debate que esconde o verdadeiro objeto de disputa: a visão de mundo e de homem em construção no projeto hegemônico de sociedade e que é veiculada pelas Diretrizes Curriculares para a formação dos professores em geral e de Educação Física em particular.

A política curricular tem sofrido diversas influências em suas elaborações: os currículos mínimos produzidos nas Secretarias Estaduais e Ministério da Educação entre 1931 e 1987, e diretrizes curriculares, elaboradas por Comissões de Especialistas escolhidas entre os programas de Pós-Graduação da área, hegemônicos por linhas de pesquisas e produção de conhecimentos relativos às Ciências Biológicas, entre 1987 e 2004, que acabam por configurar roteiros de adaptação que garantem a continuidade dos processos formativos a partir de um núcleo de conhecimentos que não tem se modificado. Podemos inferir, ainda, que, por força da disputa pela hegemonia do campo e da falsa polêmica da dupla formação, mantida para sustentar, também, a hegemonia no campo a partir dos conhecimentos das Ciências Biológicas, a produção acadêmica do campo do currículo/formação profissional, tanto nos estudos específicos na Educação Física quanto nas Ciências da Educação, pouco tem influenciado a produção dos Projetos Pedagógicos de formação no campo acadêmico-profissional da Educação Física.

A construção de um processo contra-hegemônico necessita de algumas posições, no sentido de debater, tomar posição e criar estratégias de ação em relação à formação em Educação Física, pois nos parece urgente no campo acadêmico-profissional da Educação Física:

a) quanto às concepções de competência, nuclear ao processo de formação, e de flexibilidade presentes nas Diretrizes Curriculares as Licenciaturas e das Graduações: neste âmbito percebemos que as instituições estudadas não consideraram as competências como concepção nuclear aos cursos. O tratamento dispensado às competências foi, em apenas um caso, apontar no projeto pedagógico, e com algumas adaptações, as competências indicadas na política curricular, não comprometendo às matrizes curriculares ou as ementas dos componentes curriculares com esta concepção. Quanto à flexibilidade podemos inferir que esteve presente e foi incorporada pelas Instituições no sentido de garantir autonomia para a confecção de seus projetos pedagógicos. Como já afirmamos os

interesses subjacentes de instituições, professores, coordenadores e demais participantes dos processos de leitura e decisões na confecção do projeto pedagógico das instituições, acabam por determinar o conteúdo e a forma destes projetos. A flexibilidade pedagógica e administrativa, neste sentido, foi incorporada de forma pragmática por atender aos interesses econômicos, políticos, sociais e culturais dos produtores dos projetos pedagógicos. Neste sentido inferimos que o projeto hegemônico dominante traduzido pela política curricular foi incorporado na formação em Educação Física apenas nos aspectos em que serviram aos interesses, também, das Instituições que ofertam tais cursos. Devemos considerar, também, para esta afirmação, os interesses e leituras da política curricular desenvolvidas por seus interlocutores (coordenadores de cursos, professores, estudantes, etc...)

b) quanto à dupla formação em Educação Física que considerou como principal motivo para sua existência o campo de intervenção profissional, e não a própria intervenção baseada na docência: este é um debate que ainda mobiliza parcela do campo acadêmico-profissional na medida em que pretende restringir o campo de atuação de Licenciados à escola formal de Educação Básica e Bacharéis à ambientes não escolares como academias, clubes, clínicas, etc.. Considerando as discussões postas neste trabalho quatro questões nos chamam a atenção: a) identificarmos a existência apenas de ênfases nos conhecimentos que vão caracterizar cursos de Licenciatura e Bacharelado; b) se consideramos a identidade do Licenciado em Educação Física baseada no ensino de elementos da cultura corporal, portanto tratando-se de um professor, como definiríamos a identidade do Bacharel a partir do campo de intervenção? É ele também um professor ou seria um técnico? (neste caso a exigência da formação não seria em nível médio?) As expressões “graduado” ou “profissional” de Educação Física não definem por si a sua identidade;

c) as opções feitas, nos projetos pedagógicos estudados, por ênfases nos conhecimentos que definem cursos de Bacharelado e Licenciatura têm um híbrido (Instituição 3) que mesmo ofertando o curso de Licenciatura propõe a intervenção de seus egressos, também, nos espaços não escolares justificando que o que caracteriza a intervenção deste profissional em qualquer espaço é a ação educativa, portanto de um professor; d) se buscou fazer este debate atrelado à discussão da

regulamentação da profissão dificultando o seu aprofundamento e instituindo uma falsa polêmica: os contrários a regulamentação da profissão entenderiam que a formação única (licenciatura) produziria uma formação mais humanística e crítica; os defensores da regulamentação prefeririam a dupla formação pois desta forma reforçariam os interesses exclusivamente do mercado na formação em Educação Física. Ora, é falsa esta polêmica porque esconde o debate principal que se relaciona ao projeto de formação humana proposto para o sistema educacional brasileiro já discutido neste trabalho, criando uma falsa dicotomia e rotulando professores filiados ao Sistema CREF/CONFED como “defensores dos interesses do mercado”; é falsa, ainda, porque não entra na discussão do lugar que ocupam as Licenciaturas dentro das Universidades. Como já apresentamos na fala de DIAS-DASILVA (2005, p. 386), a Universidade permite a formação de professores como uma “tarifa” a ser paga para produzir ciência em paz, considera, ainda, o autor, ser a dicotomia licenciatura/bacharelado um dos dilemas enfrentados por todas as Licenciaturas em decorrência da desvalorização dos professores que aí ensinam e a produção do conhecimento específico atribuído aos Bacharelados; é falso este debate porque não enfrenta (mesmo por dentro do próprio sistema CREF/CONFED) a disputa pela hegemonia do campo acadêmico-profissional com aqueles que reforçam os interesses mercadológicos na formação, tanto de Licenciados, como de Bacharéis. O que afirmamos é que mesmo que se resolva esta polêmica considerando que a ênfase nos conhecimentos não seria suficiente para justificar a dupla formação na área, aqueles que defendem a formação do professor de Educação Física exclusivamente vinculada aos interesses do mercado continuarão por perseguir seu intento. Portanto o debate de fundo não é se formamos ou não Bacharéis e Licenciados ou apenas Licenciados, mas qual a direção que queremos dar à formação em Educação Física, se no sentido do reforço ao projeto hegemônico ou à produção de um projeto contra-hegemônico na sociedade e, conseqüentemente, no campo acadêmico-profissional.

8 REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Elda e OLIVEIRA, Samuel L. C. Tendências recentes do debate sobre o/a professor/a como profissional competente. In CARVALHO, Janete M. (Org.) **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002.

ANDRADE FILHO, Nelson F. e FIGUEIREDO, Zenólia C. C. Formação Profissional em educação física brasileira: uma súpula da discussão dos anos 2001 a 2004. in ANDRADE FILHO, Nelson F. e CAPARRÓZ, Francisco E. (Orgs.) **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vol. 2. Vitória:UFES/LESEF, 2004.

ANDRADE FILHO, Nelson F. Formação Profissional em educação física brasileira: uma súpula da discussão dos anos de 1996 a 2000. in **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 22, n.3, maio Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

ANFOPE,- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação;CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. **A definição das diretrizes para o curso de pedagogia**: Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/anfopeanpedcedes.doc>.

Acesso em 23/10/2005.

ÂNGULO RASCO, J. F. ?A qué llamamos curriculum? in: ÂNGULO RASCO, J. F.; BLANCO GARCIA, N. (Coords.). **Teoria y desarrollo del curriculum**. Málaga:Ediciones Aljibe, 1994.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOBBIO, Norberto org. **O marxismo e o estado**. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Co-editores: Laurence Harris, V. G. Kiernan e Ralph Miliband. Organização da edição brasileira de Antonio Monteiro Guimarães. Consultoria de Economia de Maria da Conceição Tavares. Consultoria de Ciências Sociais de Miriam Limoeiro Cardoso. Consultoria

de Filosofia de Yedda Botelho Salles e José Américo Motta Pessanha. Consultoria de Arte e Literatura de Sérgio Tolipan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRACHT, Valter. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In FERREIRA, Amarílio. **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003

BRACHT, Valter. Esporte/educação física e sociedade: quais as perspectivas, a partir das ações sociais e políticas, da formação profissional da educação física no Brasil? In KUNZ, Elenor e HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. (Orgs.) **Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esporte**. Ijuí:UNIJUÍ, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Edital 04/87. Brasília, 1997

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Decreto-lei n. 8.270, 3 dez. 1945.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5.540, 28 nov. 1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Decreto-lei n. 1.212, 7 abr. 1939.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE 8/68, 04 de Jun. 1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 215, 11 mar. 1987. *Documenta (315)*, Brasília, mar. 1987.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 292, 14 nov. 1962.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 672, 4 set. 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 85, 14 nov. 1978.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 894, 14 nov. 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 3. 6 Jun. 1987. *Diário Oficial, (172)*, Brasília, set. 1987.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 69, de 2 de dez. de 1969.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dez. de 1961.

BRASIL. Lei n. 9.696, 1 set. 1998.

BRASIL.. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 9, 6 out. 1969.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. **Diário Oficial da União, Brasília**, 07 dez. 1999. Disponível em: 172 <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 13 jul.2006a.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 13 jul. 2006b.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3554_00.htm>. Acesso em: 14 maio. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul.2006c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul.2006d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2006e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/public/reformprof2.pdf>> Acesso em: 07 mar. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE Nº 776/97 de 03 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 1997. Disponível em: <<http://mec.gov.br>> Acesso em: 13 jul. 2006f.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 07/2004. de 18 de Março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Educação Física **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 mar. 2004. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2006g.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº: 058/2004. de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares para a Graduação em Educação Física **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 mar. 2004. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2006h.

BUCCI-GLUCKSMAN, Cristine. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

CAMPOS, Roselane F. **O cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores**. Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE. Brasília, agosto de 2004. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/roselane.doc>
[Acesso em 23/10/2005.](#)

CAPARROZ, Francisco Eduardo. O esporte como conteúdo da educação física: uma “jogada desconcertante” que não “entorta” só nossas “colunas”, mas também nossos discursos. **Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998, 93p.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: história que não se conta**. 4 ed. Campinas, Papirus, 1994.

CEV – CENTRO ESPORTIVO VIRTUAL. **Sobre as Diretrizes Curriculares:** debate entre o Prof. Jorge Steinhilber e o Prof. Helder Resende Disponível em <http://listas.cev.org.br/cevprof/2003-10/msg00002.html>. Acesso 23 Mar 2008

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo:Ática, 2000

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COESP - Comissão De Especialistas De Ensino De Educação Física. **Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em educação física:** justificativas, proposições, argumentações. Brasília: SESu/MEC 1999.

CONFED. **Regulamentação da Educação Física no Brasil:** Elaboração de medidas legais e a criação de um conselho. Disponível em <http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=16>. Acesso 10 Ago. 2010.

CASTIGLIONE, Remi. **O sistema de proteção ao trabalho no Brasil**. São Paulo:Autores associados, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DELLA FONTE, Sandra Soares. O passado em agonia: da criação de reducionismos ou sobre como matar a historicidade. In: Francisco Eduardo Caparroz. (Org.). **Educação física escolar:** política, investigação e intervenção. 1 ed. Vitória: Proteoria, 2001, v. 1, p. 169-191.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02 p. 381-406, jul/dez. 2005.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FARIA JUNIOR, A.G. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). **Fundamentos pedagógicos da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p. 11-33.

FARIA JUNIOR, A.G.. **Educação física: globalização e profissionalização - uma crítica à perspectiva neoliberal**. in **Motrivivência**, v. 9, n.10, p. 44-60, 1997.

FARIA JUNIOR, A.G.. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992, p. 227-238.

FARIA, Alberto Latorre de. **A profissão de professor de educação física: suas implicações culturais - a universidade como clima adequado a formação de professores de educação física**. Rio de Janeiro: Gráfica da Universidade do Brasil, 1943.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no Exército e na escola: educação física brasileira (1880-1950)**. Aracruz: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1999.

FIGUEIREDO, Z. C. **Experiências sociais e formação docente em Educação Física**. Belo Horizonte: UFMG/FE/PPGE, 2005 (Tese)

FORUMDIR, Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras. **Minuta de Proposta decorrente de estudos e debates desenvolvidos pelo FORUMDIR**, aprovada no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre/RS - dezembro de 2003. Disponível em: (http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/343.htm. Acesso em 01.10.2005.

GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime e FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.) **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí. 2005. (Coleção Educação Física)

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antonio. Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

JESUS, A.T.; **Educação e Hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Guimarães; Trad. Waltensir Dutra; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor (1988).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Z.; RODRIGUES, Marli de F. **As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. ANAIS do ENDIPE, Recife:ENDIPE, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. A Educação em Saúde na Formação do Educador. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**, vol. 4, nº 3/4, 1996.

MACEDO, Roberto S. **A aula como atos de sujeitos do currículo e acontecimento multirreferencial**. ANAIS do ENDIPE. Recife: ENDIPE, 2006a.

MACEDO, Roberto S. **Atos de currículo e intercristica**. Salvador: UFBA, 2006b.

MARINHO, Inezil Penna. **Contribuições para a história da Educação Física e dos desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

MARX, K. e Engels, F. **Crítica ao programa de Gotha.**, Textos por Karl Marx e Friedrich Engels, Vol. I. São Paulo, Ed. Sociais, 1977b.

MARX, K.e Engels, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo, Hucitec, 1986.

MARX, K.e Engels, F. **O manifesto do Partido Comunista**. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1988.

MARX, K. **A questão Judaica**. 2^a ed., Ed. Moraes, São Paulo, 1991.

MARX, K. **As lutas de classe na França (1848-1850)**. Textos por Karl Marx e Friedrich Engels, Vol. I. São Paulo, Ed. Sociais, 1977.

MARX, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos/ Karl Marx – **Os pensadores**; seleção de textos de José Arthur Giannotti; tradução de José Carlos Bruni (et al.). São Paulo, 2. ed. Abril Cultural, 1978.

MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas: Papyrus, 1983.

MENDES, Cláudio Lúcio. Reforma Curricular dos cursos de educação física através de uma proposta oficial: o caso da Resolução 3/87. In VAGO, Tarciso M. SOUZA, Eustáquia. **Trilhas & Partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas pedagógicas**. Belo Horizonte:Cultura, 1997.

MOLINA NETO, Vicente, TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS/Sulina, 1999.

MELO, Guiomar N. **Formação inicial para professores da educação básica: uma (re)visão radical**. WWW. URL <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf> (2000). Acesso 04/10/2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: VORRABER, C. M. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.11-36.

MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: anos 90. in CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2.ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.

NOZAKI, Hajime T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação), Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PORTELLI, Hugres. **Gramsci e o Bloco Histórico**. 5. ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.

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

SACRISTÁN J. Gimeno, **O currículo: uma reflexão prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, Pérez, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Sarita Medina da. **Diretrizes curriculares nacionais e a formação de professores**: flexibilização e autonomia. Campinas:UNICAMP, 2006 (Tese)

SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antônio F; SILVA, Tomaz T. (org.) **Currículo, sociedade e cultura**. São Paulo:Cortez, 1999. p.7-38.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pósmoderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TOJAL, João Batista A. Perspectivas da motricidade humana no Brasil – nas diretrizes curriculares, nos programas de formação profissional e nas relações e ações em saúde. Disponível em www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao/include/getdoc.php?id=143&article=47&mode=pdf. Acesso em 19 Abr. 2004.

TOJAL, João Batista de Andreotti. **Currículo de Graduação Em Educação Física**: a busca de um modelo. Campinas:UNICAMP, 1989.

VIEIRA, S. L. **Desejos de reforma**: legislação educacional no Brasil Império e

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção. IN **Políticas públicas e Educação Básica**. Org. Luiz Fernando Dourado e Vitor Henrique Paro. São Paulo:Xamã, 2001.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ANEXO I

Rio de Janeiro, 07 de outubro de 2003

Do: Prof. Dr. Helder Guerra de Resende

Para: Comunidade Diretores, Coordenadores e Especialistas sobre Formação Acadêmico-Profissional em Educação Física

Considerando a carta aberta de autoria do Prof. Jorge Steinhilber, Presidente do CONFEF, bem como considerando as (des)informações geradas a partir da divulgação da mesma, sinto-me no direito de divulgar o conjunto de mensagens que troquei com o Prof. Steinhilber, para que todos tomem ciência dos acontecimentos. Meus argumentos não refletem, necessariamente, a opinião dos demais integrantes da COESP-EF, embora esteja em coerência com as decisões que têm sido tomadas nos trabalhos da Comissão.

Trata-se de um excelente texto para análise dos bastidores das Diretrizes.

Reflete as tensões travadas entre a instância da formação acadêmico-profissional e a instância da intervenção profissional. Trata-se de um texto longo, pois envolve várias mensagens, mas muito importante para depurar os argumentos travados pelos dois pontos de vista.

Como não disponho dos endereços eletrônicos de todos os Diretores, Coordenadores e Especialistas sobre Formação Acadêmico-Profissional em Educação Física, peço a colaboração de todos que receberem esta mensagem, no sentido de que esta seja repassada para as pessoas do seu conhecimento.

Reafirmo o compromisso dos integrantes da COESP-EF preservarem os acordos firmados nas diferentes reuniões que têm sido realizadas, bem como do teor da proposta substitutiva acordada no Fórum de São Lourenço, que contou com o aval do CONDIESEF-BR.

Mesmo não dispondo de recursos financeiros, relaciono a seguir as reuniões já realizadas para discutir a proposta substitutiva da Resolução de Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação (Bacharelado) em Educação Física:

Espírito Santo (na UFES) - dia 19/05;

Rio de Janeiro (na UGF) - dia 22/05;

Alagoas e Sergipe (na UNIT) - dia 07/06;

Rio Grande do Sul (na UFGRS) - dia 23/06;

Minas Gerais (na UFMG) - dia 24/06;

São Paulo e Distrito Federal (na UFSCar) - dia 16/07;

Fórum de São Lourenço, onde estiveram presentes os Dirigentes dos Conselhos de Diretores dos Cursos de Educação Física de MG, RS e SC (no Hotel Primus) - dia 16/08;

Paraná (na FAG / Dom Bosco) - dia 28/08;

Pará (na UEPA) - dia 08/09;

Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (no Hotel Glória) - dia 15/09;
Pernambuco (na UPE) - dia 30/09;

Assim como já estão agendadas mais duas reuniões em São Paulo - dias 08/10 e 27/10.

Cabe ressaltar que no Fórum de São Lourenço (MG) foi criado o CONDIESEF-BR (Conselho Nacional do Diretores de Cursos de Educação Física), o qual após debater e apresentar sugestões à proposta substitutiva que estava sendo trabalhada pela COESP-EF, endossou o documento, assim como comunicou o fato pessoalmente ao Presidente do CONFEEF, Prof. Jorge Steinhilber, que estava presente numa outra reunião com os demais Conselheiros e Presidentes de CREF's.

A COESP-EF, por sua vez, já se reuniu duas vezes, uma em Brasília nos dias 6 e 7 de agosto, e a outra no Rio de Janeiro nos dias 4 e 5 de setembro. Nessa última reunião foi solicitada a participação de um representante indicado pelo recém-instituído CONDIESEF-BR, na condição de observador, devido à insatisfação manifestada por um dos integrantes da COESP-EF indicado pelo CONFEEF, que julgou a primeira reunião tendenciosa e mal encaminhada. Foi indicado o Prof. Dr. Alberto Reppold Filho (UFGRS).

A seguir apresento a seqüência das correspondências que troquei com o Prof. Jorge Steinhilber, Presidente do CONFEEF.

----- Original Message -----

From: Jorge Steinhilber

To:PPGEF-UGF

Sent: Monday, September 22, 2003 6:34 PM

Subject: carta pessoal ao Helder Guerra

Rio de Janeiro, 19 de setembro de 2003.

Ilmº Sr.

Helder Guerra de Resende

Encaminho-lhe esta missiva em nome pessoal, registrando, para a história, algumas de minhas preocupações e posições já externadas pessoalmente em Encontros com Dirigentes de IES, onde você apresentou sua Proposta Alternativa ao Parecer CNE/CES nº 0138/2002. De pronto desejo registrar que a última versão da Proposta Alternativa produzida pela Comissão de Especialistas de Educação Física da SESu/MEC, presidida e conduzida por você, é um total risco à extinção do Profissional de Educação Física. Conforme a seguir demonstrarei, você está entregando as atividades dinamizadas em academias e similares para os fisioterapeutas e médicos. Posso até entender o lado acadêmico, teórico/filosófico que move sua intenção sem atentar para o lado prático da profissão, da intervenção profissional, das questões políticas que interferem nas disputas de espaços, nas ações judiciais, onde certamente ocorrerá o confronto e a decisão das pendengas, lembrando que os Juizes, Desembargadores e Juristas de modo geral não observarão a formatação acadêmica e humanista, mas sim o aspecto formal de quem está formado para fazer o que, de acordo com o que está escrito nas Diretrizes curriculares. A Resolução será o balizador para identificar a formação e as competências e habilidades dos Profissionais de Educação Física. Tive oportunidade de falar desse assunto a que você por duas vezes e, até, confesso que me deu a impressão de ter compreendido o lado prático da minha preocupação, de ter alcançado a importância da necessidade de equilibrar a disputa mercadológica que se avizinha inserindo na Proposta Alternativa os mesmos itens que são expressos nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Fisioterapia e Medicina. Infelizmente tal fato não ocorre com a última versão, continua abrangente e inconsistente juridicamente falando. Até hoje ainda não alcancei a motivação que o levou a

participar do golpe contra o Parecer CNE/CES nº 0138/2002, construído a partir das propostas encaminhadas pelos Dirigentes das Escolas de Educação Física ao então relator do Conselho Nacional de Educação - CNE, Prof. Carlos Alberto Serpa de Oliveira. O ex-Conselheiro Serpa teve a preocupação de defender os Profissionais de Educação Física e os Cursos Superiores de Educação Física à medida que acompanhou a determinação do Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão de que em todas as Diretrizes da área da saúde, houvessem Artigos com as competências e habilidades gerais iguais para todas. Esse ponto garantia a presença de todas as formações nos programas de promoção, manutenção, prevenção, proteção e recuperação da saúde, ficando por conta da INTENCIONALIDADE determinar se a intervenção deveria ser da competência do Profissional de Educação Física, do Fisioterapeuta, do Médico, da Enfermeira, do Nutricionista, do Biólogo, etc... Qual a motivação e interesse que o levou a unir-se aqueles retrógrados que são contra identificar o Profissional de Educação Física como agente de saúde, interventor social e educacional? Qual a razão de você estar elaborando, defendendo e lutando pela aprovação de uma Resolução das Diretrizes Curriculares em Educação Física totalmente diferente das demais áreas da saúde? A primeira orientação do Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão, em 2001, foi a de que houvesse uma unidade de formatação e de competências gerais nas profissões da área da saúde. Tal ocorreu até o momento em que arrancaram a Minuta de Resolução do Parecer CNE/CES nº 0138/02 da publicação e delegaram a você a atribuição de modificar as Diretrizes de Educação Física, não mais no modelo das demais da área da saúde, mas sim fazendo da mesma uma exceção, diferente das demais. Certamente na sua concepção, para melhor. Não questiono sua avaliação, mas sim o fato de estar servindo a outros interesses que é o de eliminar o Profissional de Educação Física do mercado do fitness. Escrevo estas longas linhas para que você tome consciência e ciência do que pode ocorrer, caso não esteja explicitado nas Diretrizes Curriculares da Educação Física, as competências e habilidades gerais nos moldes em que se encontra aprovada e publicada as Diretrizes Curriculares da Fisioterapia e Medicina. Ocorrerá que você será o responsável no que concerne às decisões judiciais futuras, em relação aos profissionais que devem atuar com ginástica, musculação, alongamento, hidroginástica e outras, sejam em favor dos fisioterapeutas, contra os Profissionais de Educação Física. Não sou futurólogo muito menos profeta. Apenas um Profissional que desde a sua formação na

Universidade do Brasil, em 1969, abraçou a causa da identidade do Profissional de Educação Física e a criação de um instrumento jurídico regulador para a instituição de direito desse profissional dando à sociedade o direito de ser atendida por profissional qualificado e habilitado. Apenas um profissional que acompanha no mercado de trabalho os inúmeros desvios e desrespeito aos praticantes. Apenas um Profissional que, Presidente da APEF/RJ, defendeu os Profissionais de Educação Física, na década de 80, que estavam sendo impedidos pelo Conselho de Fisioterapia a trabalharem seus beneficiários nos aparelhos de musculação, devido à determinação equivocada por parte do Conselho que esses aparelhos são de utilização de fisioterapeuta. Apenas um Profissional que após tantos anos dedicado à causa do resgate à dignidade do Profissional de Educação Física percebeu que em nível de Legislativo, Judiciário e Poder Administrativo, há uma compreensão equivocada, retrógrada e ultrapassada do que é o Profissional de Educação Física, sua formação e sua área de intervenção. Um Profissional que agora, na qualidade de Membro do Conselho Federal de Educação Física, percebe como o Judiciário trata das ações que são impetradas contra Conselhos Regionais de Educação Física quando no exercício de suas funções fiscalizadoras, desconsiderando a fundamentação de segurança e qualidade de determinada orientação (por exemplo, hidroginástica) e sim questionando se, na grade curricular da formação, consta à disciplina hidroginástica. Em não constando, o julgamento passa a ser contrário ao Profissional de Educação Física. É assim que funciona. O Judiciário não vai buscar a identificação filosófica da construção da Proposta de Diretrizes Curriculares que você apresenta, mas sim fazer a LEITURA se está exposto (preto no branco) que é da competência de formação do Profissional de Educação Física promover estilos de vida saudáveis, conciliando tanto a necessidade dos seus beneficiários quanto à da comunidade, atuando como agente de transformação social. Atuar na proteção, prevenção, promoção e preservação da saúde e atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primários e secundários. Caso isto não esteja explícito nas Diretrizes de Educação Física (mas estão-nos da Fisioterapia e Medicina) não tenha dúvida que as deliberações e decisões legislativas e jurídicas serão sempre contrárias aos Profissionais de Educação Física. Recuso-me a ver que você esteja desejando a extinção dos Cursos Superiores de Educação Física. Creio que está defendendo suas convicções de modo firme, porém sem experiência e vivência legislativa, jurídica e administrativa, o

que está fazendo com que esteja servindo aos interesses daqueles que não desejam o Profissional de Educação Física atuando na área da saúde, na indústria do fitness e fora da escola. Pior ainda, não perceberam que estão servindo a outros interesses ameaçadores externos, provenientes de outras áreas profissionais que estão atrofiando, ao passo que as da prática de atividades físicas continuam emergentes. Em nome de uma posição contrária dos corporativistas, você está sendo útil às demais áreas da saúde que são e aprovaram Diretrizes Curriculares Corporativistas. Assim, elas garantiram o espaço de trabalho dos seus profissionais ao passo que a nossa será diferente, talvez mais filosófica e abrangente, porém a que não garantirá o mercado do trabalho ao Profissional de Educação Física. Pense e reflita um pouco a esse respeito. Vai valer a pena ser o responsável por entregar o nosso mercado de trabalho a outros profissionais? A história, o tempo, serão os juizes, mas teremos que responder pelos nossos atos. Por isso minha consciência me induziu a apresentar essa reflexão, essa análise limpa, clara e objetiva para poder ficar em paz comigo mesmo, com o dever cumprido. Pelo menos foi alertado. Ninguém poderá dizer que agiu sem imaginar que poderia estar colocando em risco a própria existência do exercício profissional. Os acadêmicos, os especialistas teóricos estão incrustados em suas posições crítico-reflexivas sem acompanhar a roda viva e os interesses corporativistas financeiros do mercado. Apenas mais um detalhe. Pilates surgiu há pouco como mais um modismo. Um método de exercícios físicos. Pois bem, neste exato momento tramita no Congresso Nacional um Projeto de Lei propondo que esse método seja uma atividade própria e não mais um método a ser aplicado pelo Profissional de Educação Física. Todo o nosso trabalho de inclusão do Profissional de Educação Física na área do SUS poderá ir por água abaixo simplesmente porque um pequeno grupo de pessoas com amplo poder de influência política, neste momento, deseja uma Diretriz para a Educação Física, diferente das demais da área da saúde, tirando a condição dos Profissionais de lutar pelo mercado de trabalho de forma igualitária. O mesmo ocorrerá com a ginástica laboral, com o RPG, com o psicomotricidade, com o esporte, com a musculação, e com tudo que estiver relacionado ao estilo de vida ativo. Toda uma trajetória de lutas pela formação do Profissional de Educação Física em Curso Superior de Graduação Plena estará comprometida. Enquanto as Diretrizes da Fisioterapia e da Medicina estabelecem explicitamente as competências, habilidades e intervenções profissionais dos respectivos formados, a Proposta Alternativa ao Parecer CNE/CES

nº 0138/2002 se limita a definir o que é Educação Física. No artº 3 - "é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimento das ciências da saúde, humanas, sociais, exatas e da terra, bem como um conhecimento da arte e da filosofia...". Bela definição. Pelo menos algum grupo teve a coragem de explicitar uma definição. À medida que for aprovado o Parecer todos saberemos o que é Educação Física. No artº 4 - o Curso de Bacharelado 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 ética. Brilhante! Academicamente perfeito. Mas, como um Juiz irá identificar onde, como e para que atua um profissional graduado em curso de bacharelado. É essa a questão. Estou sendo legalista? Sem dúvida. Entenda, todos os embates, hoje, para garantir que a sociedade seja atendida com qualidade e segurança por Profissional de Educação Física, é legalista. Parágrafo 1º - "O Bacharel em Educação Física deverá estar qualificado para pesquisar, conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das diferentes manifestações e expressões da Educação Física, nas perspectivas da saúde, do lazer, da educação, da reeducação, do rendimento, da promoção e da gestão de programas, além de outros campos temáticos emergentes." Mesmo tendo lido o dito que o parágrafo deveria estar com o sentido inverso você optou em definir que o Profissional é qualificado para entender a realidade social, e só então nela intervir acadêmica e profissionalmente (seja lá o que os Juizes e Legisladores vão entender dessa intervenção), por meio das diferentes manifestações e expressões da Educação Física (que pela definição no Artº 1 é um campo acadêmico-profissional). Novamente e definitivamente estaremos à mercê da interpretação de Juizes e Legisladores a respeito das "diferentes manifestações e expressões da Educação Física", ou seja, como não cabe a eles definir e sim julgar, darão ganho de causa àqueles profissionais que são formados por IES que têm nas Diretrizes Curriculares claramente definidas as intervenções pelo CNE. Entendo que o pequeno grupo contrário à regulamentação do Profissional de Educação Física hoje esteja influente, em razão do vínculo partidário com o governo atual, entendo que em razão desse interesse pessoal de demonstrar sua ingerência atuem no sentido de restringir ao máximo as intervenções dos Profissionais de Educação Física, mesmo que isso represente a extinção da maioria dos cursos de formação em Educação Física hoje existentes, até porque, de certa

forma, inúmeros são os integrantes de Instituições Federais, portanto, nada tem a temer, mas, me falta a capacidade e a competência para entender a sua motivação nesta questão. Sempre o identifiquei como idealista da formação de qualidade, estudioso e atuante na busca de melhor formação, e defensor da graduação em nível superior do Profissional de Educação Física. Contribuiu e assessorou diversas das Escolas hoje em funcionamento. Se não foi um batalhador da Regulamentação do Profissional de Educação Física também não é um opositor ferrenho. Daí não conseguir compreender que, com toda vivência, inteligência e atuação "ad hoc" no serviço público, não esteja percebendo o prejuízo aos Profissionais de Educação Física, construindo um projeto de Diretriz Curricular na contramão das demais áreas da saúde. Como escrevi anteriormente, esta longa reflexão crítica legalista é o alerta que me pareceu importante apontar para que um outro olhar das Diretrizes pudesse ser identificado por você, ainda enquanto é tempo. Com sempre fiz, e pautei minha vida, procuro ver todos os ângulos, lados da moeda e conseqüências para mim e para os demais de cada ato e decisão. A ética nos ensina que somente podemos ser responsabilizados pelos nossos atos quanto temos consciência de suas conseqüências e quando são realizados por livre e espontânea vontade. Você foi e está sendo competente na apresentação de uma Proposta Alternativa. Com o dom da oratória está colhendo aplausos. Solicito que o aspecto intervenção profissional, ocupação do espaço mercadológico e sobrevivência do Profissional de Educação Física, principalmente, neste mundo capitalista e corporativista em que vivemos, seja, também, devidamente considerado na elaboração da Proposta Alternativa ao Parecer CNE/CES nº 0138/2002

Saudações,

Jorge Steinhilber

CREF 000002-G/RJ (CEV, 2008)

----- Original Message -----

From: PPGEF-UGF

To: Jorge Steinhilber

Sent: Thursday, September 25, 2003 8:37 AM

Subject: Re: carta pessoal ao Helder Guerra

Prezado Prof. Jorge,

Recebi sua mensagem.

Peço um pouco de paciência em relação a minha impossibilidade de respondê-lo de imediato. Preciso caprichar na resposta, pois continuo sensível e consultando juridicamente a consistência das suas ponderações, assim como gostaria de mais uma vez marcar posição esclarecedora sobre o meu compromisso em todo este processo. Seus argumentos sobre "golpe" são equivocados e emotivos. Continuo afirmando que você carece de maior rigor na sua auto-avaliação, considerando que a sua opção continua sendo a de manter e a de divulgar a versão de "golpe", em que pese os argumentos que já lhe apresentei pessoal e publicamente.

Atenciosamente,

Helder Guerra de Resende

----- Original Message -----

From: Jorge Steinhilber

To: PPGEF-UGF

Sent: Thursday, September 25, 2003 10:27 PM

Subject: Re: carta pessoal ao Helder Guerra

Obrigado pela posição imediata.

Continuo afirmando que não o estou identificando como "golpista" porém, ainda não me foram apresentados quaisquer argumentos que modifiquem minha opinião sobre ter havido uma interferência de pequeno grupo que se valeu de sua posição privilegiada momentânea e de que há muito mais por trás dos bastidores do que se está apresentando.

Desculpe se minhas posições são um pouco rudes mas, quando se trata da defesa da profissão que abracei e que me sustentou ao longo de minha vida utilizo-me de termos e expressões que possam ser bem compreendidos e identificados sem nenhuma possibilidade de entendimento diferenciado.

Neste momento identifico como um movimento muito bem articulado e armado para prejudicar os profissionais de Educação Física, encurralar os formados na área da disciplina escolar e, permitir que todas as ações do Ministério Público sejam julgadas contra nós, além de PROPOSITAMENTE modificar as Diretrizes da Educação Física do contexto das demais da área da saúde.

No meu entendimento isso é golpe contra a nossa Profissão. Já disse e reafirmo. Não tenho posição em relação a sua pessoa. Não sei se estas agindo de comum acordo com o que está se passando politicamente ou se estas sendo usado para determinado fim. De qualquer forma o resultado será o mesmo, a identificação de que as Diretrizes da Educação Física são diferentes das demais da área da saúde. Reafirmo que não há nada de pessoal em minhas colocações. São reflexões e identificação de resultados em razão de ações que estão sendo apresentadas.

abraços

Jorge

----- Original Message -----

From: PPGEF-UGF

To: Jorge Steinhilber

Sent: Wednesday, October 01, 2003 2:23 PM

Subject: Resposta do Helder

Prezado Jorge,

Entendi melhor o sentido por você conferido ao questionado "golpe", embora reafirmo o meu desconforto de continuar sendo inserido neste contexto. Asseguro-lhe também que não estou agindo, assim como me recusaria a agir, de comum acordo com quaisquer que sejam as pessoas, grupos ou instituições interessados em outras questões ou ações que não sejam as Diretrizes Curriculares da Educação Física. Se a minha motivação fosse a de contraposição ao CONFEF, eu já estaria há muito tempo engrossando o coro dos desafetos a regulamentação da profissão.

Minha única insatisfação, e pública, é em relação A PARTE do grupo gestor do CREF(.X.) por não julgá-los com a competência e a credibilidade acadêmica e

profissional para representar condignamente nossos profissionais. Não posso falar de outros Estados porque não tenho conhecimento do que está sendo feito. No entanto, e pelo pouco que sei, tenho profunda admiração pelo tipo de relação conduzida pelo Presidente do CREF(.Y.). Tenho grandes amigos envolvidos no sistema CONFED, alguns, inclusive, andam meio distantes de mim por não estarem sabendo separar a esfera pessoal das críticas de ordem profissional. Neste trabalho da Comissão, não estamos focando a questão da Educação Física Escolar, pois o seu mérito já está determinado por outra legislação. Julgo apenas um equívoco exigir o registro de profissional de Educação Física para quem quer prestar concurso público para atuar como profissional de Educação.

Sei também que trata de uma questão polêmica que cabe aos que se sentem prejudicados pleitear seus direitos. No entanto, trata-se de uma opinião particular que apenas exponho quando alguém me pergunta. Nunca utilizei minhas aulas, cursos, palestras para tomar a iniciativa para tecer algum comentário a respeito. Se o fiz, foi motivado por alguma pergunta dos meus alunos ou participantes. Gostaria também de esclarecer que, ao contrário do que vieram me indagar a partir de informações levianas de outros, até hoje só prestei duas consultorias para IES que pretendiam abrir cursos de EF (...), ambas dirigidas por egressos do PPGEF. Com as duas consultorias recebi o total líquido de (...). Prestar consultorias é legítimo, legal e ético. O que não é ético é sair dizendo por aí que minhas motivações são econômicas por ganhar muito dinheiro com consultorias. Provavelmente esta deve ser a "dor de cotovelo" e a motivação de quem está espalhando levianamente esta informação por aí. Quatro pessoas de diferentes locais (estados e IES) já vieram indagar-me a respeito.

Da mesma forma, sou suficientemente esclarecido e autônomo de modo a não ser manipulado por qualquer que seja a pessoa.

Saiba também que nossas divergências não comprometem o respeito e a consideração que tenho pelo Jorge, pelo Prof. Jorge e pelo Presidente do CONFED.

Cordialmente,
Helder Resende

----- Original Message -----

From: Jorge Steinhilber

To: PPGEF-UGF

Sent: Thursday, October 02, 2003 8:20 AM

Subject: Re: Resposta do Helder

Prof. Helder

Reafirmo o meu respeito sempre apontado publicamente pelo seu trabalho e pelas suas convicções.

É direito de todos a divergencia a respeito de situações e pessoas que ocupam cargos de direção. Essa é uma questão tradicional e cultural. Convivo com essas questões ha muito tempo e, procuro ter em mente as metas maiores não me deixando influenciar ouprejudicar pelas menores.

Quanto as Diretrizes Curriculares estamos fazendo um dialogo de surdo/mudo. Não sei qual o seu projeto oumeta maior. Depreendo, pelo meu olhar que trata-se da vaidade de construir uma Diretriz Curricular e um Parecer relativo a ela excusivamente or voce. (Recebemos o informe de que voce vai preparar a modificação do Parecer 138).

Minha meta foi sempre defender a inserção mercadologica dos egressos de curso superior de Educação Física na área das aividades física. Não fosse assim comungaria com o que ocore em POrtugal, Espanha etc onde os formados em nível superior atuam em colegios e os habilitados para atuar como tecnicos desportivos ou fitnes (academias, clubes etc)~o são pelosrspectivos Comites Olimpicos. Minha meta foque o Brasil fosse pioneiro e desse uma demonstração de qualidade para o mundo.

Voce esta com a visão intra corpo, ou seja apenas olhando paa o lado academico da construção das Diretrizes, esquecendo que a mesma tem uma abrangencia muito maior para a qual voce prefere continuar cego, a despeito de todas as tentativas de minha parte e de outros para demonstrar que não se trata apenas de uma situação para construção de Prjetos Pedagogicos. Fosse essa a situação eu não estaria nem um pouco preocupado pois como ja externei qualquer que seja o Parecer e a Resolução que for aprovado não garante qual as Escolas vão segui-lo pois estão

garantidas pela autonomia universitária. Poranto, as Diretrizes tem muito mais importancia politica e de identificação para que e para onde atuar que os egressos estão sendo formados.

Sempre fui muito sincero com voce e franco. Por isso não consigo entender essa sua postura radical de não querer flexibilizar e negociar a despeito das inumeras tentativas. Assim, reafirmo que é inconcebível em pleno século XXI um retrocesso a arbitrariedade e a ditadura onde apenas um pequeno grupo impõe a vontade contra a maioria.

Mantenho e mantereí minha posição em todos os quadrantes e onde tiver oportunidade de denunciar essa situação e protestar contra a mesma. Somente o futuro poderá nos demonstrar e ser juiz de nossas ações. Pelo que tudo indica estamos convictos de nossas posições e, espero que ocorra o que ocorrer seja para preservação e respeitabilidade do Profissional de Educação Física.

obrigado

Jorge

----- Original Message -----

From: PPGEF-UGF

To: Jorge Steinhilber

Sent: Friday, October 03, 2003 3:43 PM

Subject: Resposta do Helder

Caro Jorge,

Estou surpreso com sua mensagem, assim como aproveito para comunicar que estou tentando falar com você desde ontem à noite sem obter sucesso. Optei por não deixar recado na secretária. Minha intenção é convidá-lo para conversarmos pessoalmente. Esta intenção ganha mais força e razão de ser, principalmente em função de mais esta mensagem por você enviada.

O que mais tenho feito desde 1998, quando fui indicado para a COESP, é estudar, escutar, opinar, argumentar, criticar, ouvir críticas, ponderar e outras coisas pelo estilo.

Você foi o primeiro a ser procurado, juntamente com os Diretores e Coordenadores do Rio de Janeiro, naquela reunião realizada na UERJ. Você ajudou a construir e endossou o documento da COESP. Pediu até para falar em público no Fórum de Belo Horizonte que o CONFEF era autor da proposta enviada pela SESU ao CNE (foi no restaurante daquele hotel, logo após a minha palestra em conjunto com o Prof. Dr. Antonio Roberto, nosso querido Tubarão). Naquela ocasião eu havia dito que seu pleito não procedia, pois era uma proposta representativa de todas as pessoas que participaram dos debates pelo Brasil inteiro, assim como ninguém se vangloria por ter participado diretamente do Parecer n. 215 e da Resolução n. 03/87. Naquela época, eu disse exatamente o que hoje em dia você diz em relação ao Parecer n. 138 - ou seja, que o CONFEF não é autor de nada, são os Diretores. Hoje eu estou dizendo a mesma coisa - não sou o autor de nada, embora algumas das minhas idéias estejam no texto, mas nem todas as que gostaria.

Portanto, Jorge, não me venha com afirmações do tipo -- "não consigo entender essa sua postura radical de não querer flexibilizar e negociar a despeito das inúmeras tentativas. Assim, reafirmo que é inconcebível em pleno século XXI um retrocesso à arbitrariedade e à ditadura onde apenas um pequeno grupo impõe a vontade contra a maioria".

Minhas trajetórias pessoal e profissional falam por si só. Sua posição está desautorizada pela minha ação. São pelas ações que julgamos as verdadeiras intenções dos seres humanos. Então, não adianta eu dizer que sou isto ou aquilo. Não posso perder tempo relatando tudo o que você já sabe. Fiquei muito surpreso quando fui abordado por pessoas que vieram comentar comigo o teor da sua mensagem do dia 19 de setembro, a qual vc havia afirmado ser pessoal, particular. No entanto, outras pessoas já leram e relataram os detalhes dela. Será que você divulgou, simultaneamente, minhas ponderações, ou somente suas argumentações?

Você precisa refletir que determinados qualitativos que você tem usado só tem fundamento na sua forma de ver, pensar e agir no mundo e que, pelo menos nesta questão, é totalmente diferente da minha. Temos uma divergência de posição em relação ao assunto. Não tenho nenhuma correspondência enviada pela Comunidade da área defendendo teses semelhantes a sua. Tenho recebido apenas ligações telefônicas de pouquíssimas pessoas ligadas ao Sistema CREF/CONFEF.

Estou abusando, portanto, da mesma prerrogativa com que você se protege dizendo ser franco e sincero. A coisa mais fácil do mundo é conspirar contra a honestidade, os princípios, as motivações dos outros que defendem teses antagônicas. Reafirmo que entendo e respeito seu ponto de vista, embora discorde dele. Mas tenho discordado com argumentos; tenho consultado diferentes especialistas sobre todas as questões que você tem levantado, bem como sobre outros aspectos pontuais criticados por outras pessoas. Este é o respeito que devo a todos. Tenho conduzido todo o processo com a maior lisura, transparência, paciência e respeito a todos. Nem por isto, deixo de defender minhas teses, assim como tenho descartado todas aquelas que se tornam voto vencido. Se eu fosse cego, autoritário, inflexível, truculento, etc já teria entregue o documento que julgo ser o melhor para a Educação Física brasileira. Mas não sou fascista e nem arrogante para agir assim. Estou recebendo há três dias, todos os tipos de depressão, que, curiosamente, sempre partem das mesmas pessoas, sobre a necessária retificação do Parecer n. 138. Como já disse, entendo o ponto de vista de vocês. Neste bojo encontra-se um grande desejo de mostrar serviço em prol da Educação Física, no sentido da busca da legitimidade do CONFEF e, em algum nível, do reconhecimento pessoal por parte de alguns de seus dirigentes. Não há demérito nisso. Mas, por outro lado, há um excessivo clamor corporativista e de legitimação conduzido por declarações e ações movidas por uma espécie de razão e argumentos emotivos, o que leva, muitas vezes, à ignorância (de ignorar os fatos reais e as bases legais). Quero dizer que declarações e ações emotivas nos impedem, na maioria das vezes, de enxergar a realidade dos fatos e a adequação das propostas e realizações.

A impressão que tenho é que vocês até estão dispostos a assimilar a reformulação da Resolução, mas não querem admitir a retificação do Parecer em hipótese alguma. Mas como alterar a Resolução sem dar a devida coerência ao Parecer? Isto não tem qualquer lógica. Não entendo esta posição, até porque não pretendemos rasgar o Parecer 138, assim como não rasgamos a minuta de Resolução. Assim como fizemos com a Resolução, apenas pretendemos dar adequação, coerência, consistência, assim como ampliar o espectro da formação para além da saúde. Ninguém é contra a formação e a intervenção do profissional de Educação Física na área da saúde! Onde está escrito isto? Vocês do CONFEF continuam com a interpretação tendenciosa de que pretendemos tirar a educação física do campo da

saúde e do Fitness, quando a proposta substitutiva é inequívoca no sentido de ampliar o que reza o Parecer n. 138. Este sim, nos mutilou por opção ou por ignorância (e não me interessa mais saber qual os motivos). Na realidade, a versão que estamos produzindo tem a clara e a objetiva intenção de assegurar a histórica inserção acadêmico-profissional TAMBÉM nos campos do lazer, do rendimento, da gestão, da educação e da reeducação motora, da formação/educação da cultural corporal (quem preferir, do movimento humano, da atividade física, entre outras expressões que carregam em si uma identidade epistemológica - estamos assegurando o espaço para toda e qualquer opção epistemológica e ideológica), bem como deixar em aberto para a incorporação de novas demandas. Estamos, portanto, assegurando mais espaço para a intervenção acadêmico-profissional do graduado em Educação Física.

Tenho recebido telefonemas e mensagens vindas sempre das mesmas pessoas (todas ligadas ao Sistema CREF/CONFED) afirmando que vão tomar todas as providências no sentido de inviabilizar o que julgamos ser a adequação do Parecer n. 138. As razões declaradas são diferentes, mas a intenção é a mesma. Tenho mantido contatos com o Prof. Éfrem Maranhão e ele pontuou os seguintes aspectos, a partir de uma rápida leitura de um relatório que o entreguei:

- .. Rever os tópicos que nos remetem à licenciatura de modo a não interferir no que já está definido - pedi para vermos os limites possíveis na Resolução da enfermagem.
- .. Trocar Bacharelado por Graduação, pois o bacharelado pode nos causar problemas pela tradição europeia de graduação curta e, no caso francês, de formação em nível médio. Usei os argumentos defendidos por ocasião da definição da Resolução n. 03/87, bem como dos apresentados pelo Prof. Tojal. No entanto, ele alegou que os argumentos são fracos. Deu a entender que caberá a nós arcar com as consequências por esta opção. Ele alega que a graduação daria a amplitude necessária a abarcar, indiretamente, a licenciatura, sem prejudicar e descaracterizar a definição de profissional de educação física (que cabe ao CONFED, no âmbito que lhe compete, definir e deixar bem claro).

- .. Listar as competências gerais e as competências específicas que possam identificar os campos de intervenção acadêmico-profissional do graduado pleno em educação física. Ou seja, as competências que nos asseguram o status de formação em nível superior e as competências específicas que nos caracterizam como

profissionais de educação física, sem perder a dimensão da formação generalista. Caberá a cada IES aprofundar esta listagem em face das suas respectivas motivações, vocações e demandas.

Os demais aspectos ele ainda não leu e não comentou. É verdade também que ele disse com todas as letras que o Parecer precisa ser retificado para ficar coerente com o que reza a proposta de Resolução.

regulamentação e daqueles que estão momentaneamente no governo. Nela vc tenta alertar, com o intuito de responsabilizar-me pelo que entende ser o futuro esfacelamento da profissão e pela suposta restrição de mercado de trabalho. Você me coloca na posição de um "bem-intencionado ingênuo". Você alega também que os juristas irão recorrer às Diretrizes para decidir as questões profissionais.

Ora, Jorge! Não precisa ser especialista em Direito para concluir a impropriedade legal deste seu argumento. No entanto, levo sempre em consideração todas as críticas e sugestões recebidas (o que não significa acatá-las). Tanto é que já consultei alguns juristas que alegaram que toda e qualquer decisão meritória a respeito da intervenção profissional se fundamentará no conjunto de documentos que regulam a intervenção, e não a formação. Portanto, nos documentos formulados pelo próprio CONFEF (Resolução CONFEF n. 46/2002) e os reguladores da relação empregador-empregado. Em vez que querer interferir na formação, o CONFEF precisa é concentrar-se e trabalhar com a competência necessária para definir os campos de intervenção e seus parâmetros reguladores.

Tenho outros exemplos de pressão que prefiro não expor por questões éticas. Não nasci ontem e nem preciso de qualquer tipo de trampolim para galgar prestígio e notoriedade na área. Se minha trajetória não lhe dá esta garantia a ponto de você ter escrito ("Não sei qual o seu projeto ou meta maior. Depreendo, pelo meu olhar que trata-se da vaidade de construir uma Diretriz Curricular e um Parecer relativo a ela excusivamente por você"), passo então a conspirar contra as suas intenções, na mesma medida em que você tem conspirado contra as minhas.

Muito bem. Minha posição é continuar trilhando os caminhos que julgo ser da adequação e da coerência conceitual, procedimental e atitudinal. Qualquer que seja a decisão e resultado do nosso trabalho, não conseguiremos unir gregos e troianos. Portanto, vou procurar assegurar a coerência com a lógica conceitual que nos levou

a este cenário de decisão, tendo como balizador as opiniões da comunidade (majoritariamente favorável ao que temos feito e exposto), daquele que será o Relator do Processo, sem, no entanto, descaracterizar a tese que defendemos. É preciso ficar claro que, em última instância, caberá ao Prof. Éfrem a responsabilidade da decisão.

Coloco-me a sua disposição para conversarmos pessoalmente, assim como já me coloquei a disposição para conversar com o Prof. Ernani e o Prof. Eugênio.

Atenciosamente,

Helder Resende

----- Original Message -----

From: Jorge Steinhilber

To: PPGEF-UGF

Sent: Monday, October 06, 2003 10:01 AM

Subject: Re: Resposta do Helder

Obrigado mais uma vez pela sua sinceridade.

Vou lhe telefonar entre hoje e amanhã para agendarmos um encontro. Possivelmente voce tenha razão, alias voce tem razão na sua forma de ver a situação. Provavelmente eu esteja interpretando que voce esteja servindo a outros interesses quando na verdade esta apenas fazendo as suas analises epistemológicas e academicas.

Penso que neses últimos sete dias ficou mais claro para mim e efetivamente faz-se necessário um encontro entre nós. Mas, antes de tudo quero externar que em nenhum momento tenho me referido a sua pessoa como alguém que esteja sendo contra a profissão ou a regulamentação. Continuo elegiando sua pessoa e, agora tenho certeza que é uma questão da forma de olhar de ver o impacto. Essa minha postura não é mudança de lado mas, amadurecimento. Escevi uma carta aberta, em meu nome, apontadno os riscos para a profissão caso as Diretrizes fiquem na contra mão da história. Com isso tive a oportunidade de identificar que

muitas pessoas ate mesmo muito proximas a mim não tinham percebido a questão das conseqüencias.

Muitos estão analisando as questões dicotomizadas ou seja: Diretrizes Curriculares é uma coisa, Classificação brasileira de Ocupações é outra, ações judicias em relação a profissão não tem relação com um ou outra e os Projetos de Lei e posições dos parlamentares é outra situação totalemnte diferente.

Agora ficou claro. A questão não é voce, não é o CONFEF, não é o CBCE é a identificação de que cada um "acha" que dee cuidar da sua área e que as demais são problemas de outro segmento. Estive em Ijuí na quinta feira. Assisti uma apresentação do Reppolt (fantastica) a respeito da evolução histórica das " Diretrizes Curriculares" da Educação Física. Enquanto ele falava e apresentava a historia foi clareando em mim a situação atual. Ele apresentou sob a otica academica, observando a questão do projeto pedagógico e impacto academico. Disse a ele e em publico que para uma visão mais ampla gostaria de ter a oportnidade de nas mesmas transparencias do Reppoltapresentar conjuntamente duas visões.

Ele apresentando o lado academico e eu na mesma transparencia apresentando simultaneamente o impacto relacionado ao mercado de trabalho e a intervenção profissional.

Ha o preciosismo academico de não ser corporativista. ISSO É CORRETO. Mas, é incorreto sob a ótica futura judicial. Simplesmente porque o CNE APROVOU AS DIRETRIZES DA FISIOTERAPIA E DA MEDICINA de forma CORPORATIVISTA. Leia as mesmas e voce verificara que o Fisioterapeuta e o medico podem fazer tudo que nós dizemos que o Profissional de Educação Fisica pode fazer so que nesta nova redação que voce esta construindo não aparece. Portanto fica a competencia dos fisioterapeutas e dos medicos garantir o mercado e a nossa de entregar o mercado paa os isioterapeutas.

Hoje percebo a dificuldade da área academica percber essa situação. Mas, nós que estamos aqui do lado de fora, enfrentando esse embate percebemos o que se passa. Dai estar havendo esta discussão.

Por isso minhas tentativas de convencer voce tem sido infrutiferas pois você faz corretamente e competentemente as anlises sob o ponto de vista academico. Assim

sendo esta correto. Infelizmente estou observando a questão sob o ponto de vista do impacto e da consequencia desse texto para o futuro das intervenções profissionais dos que hoje estão cursando a faculdade. Daí estar havendo a diferença. Nem você esta errado nem eu. Contudo identifiqueiser necessário passar isso para os alunos, afinal são 80.000 que estão com a expectativa de que o mercado do fitness e do desportoé deles e se as Diretrizes forem aprovadas como estão, não será. E, eles precisam saber disso.

Assim como os diretores também precisam saber disso pois afinal são 85% de escolas particulares e estes também estarão com o emprego ameaçado. Possivelmene eu fui ate o presente momento incompetente na pasagem das minha preocupações. Me alta o dom da comunicação facil. Por isso talvez tenhamos tido alguns ruidos nas comunicações.

O CONFEF já saiu fora desse jogo e desa discussão. Primeiro porque estava sendo facil convencer alguns diretores a serem contra a Proposta do CONFEF (conforme muitos venderam com competencia) e segundo porque a proposta é uma cocha de retalhos conforme todos comprovaram (e foi proposital).

Agora o CONFEF não tem mais nada com isso. A questão é dos dirigentes das escolas e dos alunos. Na última reunião plenária aprofundamos essa questão e finalmente identificamos que não estavamos individualmente percebendo as conseqüências e o risco para a Profissão e que essa situação tem que ser apresentada de forma clara para os alunos e para os dirigentes. Não via CONFEF mas, via cada profissional de per si.

A diferença entre nós é sua analise é tecnicamente academica voltada para a questão da formação (preocupação que não foi tomada pelas demais areas da saude pois cada um tratou de preservar seu nicho mercadologico na aprovação das resoluções). Isso voce sempre defendeu ao dizer que formação era a responsabilidade das Diretrizes e a habilitação profissional do CONFEF. (agora ficou claro que voce duas situações diferentes). Enquanto eufendia que se nas outras Diretrizes estão garantindo o mercado porque a nossa tem que ser diferente? POrque a nossa tem que se preocupar com o preciosismo e perder juridicamente o mercado? Minha posi~ção é diferente.

Tanto faz o texto das Diretrizes pois a LDB é clara em relação a autonomia universitária e assim cada escola vai formatar o seu projeto pedagógico de acordo com seus interesses e mais ainda vão escrever uma proposta e cada professor fara, ministrara as aulas da forma que melhor lhe aprouver (conform podemos constata em qualquer área). Assim na minha visão o mis importante das Diretrizes é a preservação do mercado, garantir as possibilidades da intervenção profissional clara e explicitamente.

Minha indagação em relação a voce é se voce percebeu isso ou não. Pois, aqueles que solicitaram a não aprovação da Resolução perceberam isso e como eles são os defensores de que a Educação Física deva ser apenas para a escola, seguindo o modelo Italiano, Portugues e espanhol onde a área do fitness é regualado pelos Comites Olimpicos respectivos, viram uma maneira de entregar nosso mercado a fisioterapia e outros segmentos, principalemnte pelo trabalho que estão fazendo junto a parlamentares. E, ai fica claro se nas Diretrizes ~da Educação Física não esta explicito para que intervenção profissional o mesmo esta sendo preparado então pode ganhar a tese daqueles que são contrarios a regulamentação. Foi um belo golpe.

Minhas corrspndencias contigo é porque ainda penso que voce não percebeu essa situação e que esta servindo (sem saber ou querer) a esses interesses. Dai, ser necesssario que todos os dirigentes e estudantes tomem conhecimento desa situação. Dai para frente é problema deles se vão querer seguir e conseguir embate juridico nas Diretrizes ou se vão optar pelo prciosismo de uma construção cademica e correr o risco nas consequencias mercadologicas.

Desculpe o tamanho da mensagem. Quero reforça que não é contra ou em relação a voce pesoa e sim em relação ao processo que esta sendo construído.

jorge

Eu não respondi esta última mensagem porque marcamos uma reunião para hoje, as 16 horas, na Unidade Piedade da Universidade Gama Filho.

Coloco-me ao inteiro dispor de toda a comunidade para receber críticas, sugestões e pedidos de esclarecimento.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Helder Guerra de Resende

Presidente da COESP-EF/SESu-M