



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

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
FÍSICA: A MEDIAÇÃO DOS PARÂMETROS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR

Salvador
2005

CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: A MEDIAÇÃO DOS PARÂMETROS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel

Salvador
2005

Biblioteca Anísio Teixeira/ Faculdade de Educação/ UFBA

S237 Santos Junior, Cláudio de Lira.

A formação de professores de educação física : a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos / Cláudio de Lira Santos Junior. – 2005.

194 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

Orientadora: Profª. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel.

1. Formação de professores – Educação física – Bahia.
2. Educação física – Estudo e ensino. 3. Currículo. I.
Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.718142

TERMO DE APROVAÇÃO

CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A MEDIÇÃO DOS PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Celi Nelza Zülke Taffarel (Orientadora) _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal da Bahia

Gaudêncio Frigotto _____
Doutor em Educação (UFF)
Universidade Federal Fluminense

Elenor Kunz _____
Doutor em Ciências do Esporte (Universität Hannover – Alemanha)
Universidade federal de Santa Catarina

Micheli Ortega Escobar _____
Doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Universidade Federal da Bahia - UFBA/FAPESB

Miguel Angel Garcia Bordas _____
Doutor em Filosofia (Universidad Complutense de Madrid)
Universidade Federal da Bahia

Silvana Vilodre Goellner (suplente) _____
Doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Márcia Ferreira Chaves (suplente) _____
Doutora em Educação, (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP)
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador, 11 de junho de 2005.

Dedicatória:

Minha mãe não freqüentou os bancos da universidade.

Mas, há muito tempo, me ensinou a lutar.

Para que os bancos das universidades

Pudessem ser ocupados por pessoas como ela.

Dona Nen, dizia que adoraria ter ido a universidade.

Hoje, na universidade, eu adoraria poder vê-la,

sentada num dos bancos a minha frente.

AGRADECIMENTOS

Meu pai Cláudio e minha mãe Nen (*in memoriam*), meus irmãos Alberto/Tereza; Augusto/Rejane; Ana/Paulo; Marcos/Angélica pelos ensinamentos ao longo destes anos.

Meus filhos, Vitor e Igor, com vocês reaprendo lições novas e antigas, que falam do amor, do cuidar, do brincar, enfim da vida.

Raquel, minha companheira, com você aprendi que ainda tenho muito que aprender. Perto de uma mulher, nós somos apenas garotos.

Roseane Almeida, minha grande descoberta nestes anos. Uma amiga imprescindível na elaboração deste trabalho.

Meus amigos que me ajudam a consolidar minha pernambucanidade – Sávio Assis, Eduardo Jorge, Marcílio Barbosa/Carla Uchôa, Livia Brasileiro vocês são como o Capibaribe num poema de João Cabral.

Meus amigos que lutam para eu construir minha baianidade - Wellington Araújo parceiro das novas lutas, irmão no trabalho, exemplo de retidão; Pedro Abib minha gratidão será sempre maior que minha capacidade de expressá-la; Bené e Tita cujos convites são sempre providenciais.

Os companheiros da LEPEL pelas nossas vitórias e também pelas derrotas (que não foram poucas) delas tiraremos as lições necessárias para seguir.

Ao Mauro Tilton pela crítica sempre rigorosa e fraterna, pela ajuda na organização do material, pelas macarronadas com vinho, cerveja e cachaça..., pelo “veneno” compartilhado e pela capacidade de revigorar os ânimos para a luta.

Minha Orientadora, Celi que como em nenhum outro momento tem me ensinado que não se deve dar asas a cobra. Considero uma honra ser seu orientando. Espero ter conseguido estar a altura da tarefa.

A todos vocês muito OBRIGADO.

Mensagem¹

- Severino, retirante,
deixe agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta
da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar
fora da ponte e da vida;
nem conheço essa resposta,
se quer mesmo que lhe diga
é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, severina
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.

E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena
a explosão, como a ocorrida;
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina.

¹ Morte e Vida Severina (Auto de natal pernambucano) de João Cabral de Melo Neto.

RESUMO

O estudo insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia na área de concentração “Educação, sociedade e práxis pedagógica”, especificamente na linha de pesquisa “Educação Física & Esporte e Lazer” e no Grupo LEPEL/FACED/UFBA. Tem como objeto de estudo a formação dos professores e os parâmetros teórico-metodológicos. Problematisa a formação a partir da crítica as condições de oferecimento dos cursos e da produção do conhecimento científico sobre a temática formação de professores nas licenciaturas e na educação física no Brasil. Investiga a base teórico metodológica de três cursos na Bahia, uma instituição particular e duas públicas – estadual e federal – e pergunta sobre as bases sob as quais estes cursos estão avaliando e propondo reconceptualização ou reformulação curricular para enfrentar as contradições internas aos cursos apontadas e processos avaliativos. Para questionar o que está posto considera a crise mais geral do capital suas expressões e mediações na formação humana através do projeto de mundialização da educação e sua expressão na formação de professores e a necessidade da definição de um projeto histórico como horizonte para a formação, bem como, de parâmetros teórico-metodológicos que ajudem a compreender e agir no real na perspectiva da transformação social. Após analisar os dados concretos e teorizar sobre parâmetros teórico-metodológicos é defendida a referencia da dialética materialista histórica para construção da unidade metodológica, ou unidade do ensino, para o enfrentamento e superação das atuais contradições presentes na formação de professores de educação física que contribuem para desqualificar o educador em sua formação acadêmica.

Palavras-chave: 1. Formação de Professores; 2. Educação Física; 3. Mediação; 4. Parâmetros teórico-metodológicos

SUMMARY

This study is inserted in the Postgraduation Program of Education at Federal University of the Bahia in the concentration area "Education, pedagogical society and práxis", specifically in the line of research "Physical Education & Sport and Leisure" and in Group LEPEL/FACED/UFBA. It has as study object the formation of the teachers and the theoretician-methodological parameters. Render problematic the criticizes formation, the conditions of course's offering and the scientific knowledge production on the thematic formation of professors in the Brazilians degrees and the physical education. It investigates the theoretician-methodological bases of three courses in the Bahia, a particular institution and two public - state and federal - it is question on the bases under which these courses are evaluating and considering re-conception or curricular reformulation to face the internal contradictions to the pointed courses and evaluations processes. To question what it is rank it considers the crisis most general of the capital its expressions and mediations in the formation human being through the project of mundialization of the education and its expression in the formation of professors and the necessity of the definition of a historical project as horizon for the formation, as well as, of parameters theoretician-methodological that help to understand and to act in the Real in the perspective of the social transformation. After to analyze the concrete data and to theorize on parameters theoretician-methodological are defended the reference of the historical materialistic dialectic for construction of the methodological unit, or unit of education, for the confrontation and overcoming of the current contradictions in the formation of physical education's teachers who contribute to disqualify the educator in its academic formation.

Keywords: 1. Teachers' upbringing; 2. Physical education; 3. Mediation; 4. Parameters theoretician-methodological.

RÉSUMÉ

L'étude s'insère dans le Programme de Pos Graduation dans Éducation de l'Université Fédérale de la Bahia dans le secteur de concentration de "Éducation, de la société et des pratiques pédagogiques", spécifiquement dans la ligne de recherche "Éducation Physique et Sport et Loisir" et dans Groupe LEPEL/FACED/UFBA. Il a comme objet d'étude la formation des enseignants et les paramètres théorico-méthodologiques. Problématise la formation à partir des conditions critiques d'offre des cours et de la production de la connaissance scientifique sur la thématique formation d'enseignants dans les licences et dans l'éducation physique au Brésil. Il enquête la base théorique méthodologique de trois cours dans la Bahia, une institution particulière et deux publiques - de l'état et fédéral - c'est question sur les bases sous lesquelles ces cours évaluent et en proposant reconceptualisation ou reformulation curriculaire pour affronter les contradictions internes aux cours indiqués et aux processus évaluatifs. Pour interroger ce qui est mis en considération la crise plus générale du capital leurs expressions et médiations dans la formation humaine à travers le projet de mondialisation de l'éducation et son expression dans la formation d'enseignants et la nécessité de la définition d'un projet historique qui ouvre horizon pour la formation, ainsi que, de paramètres théorico-méthodologiques qui aident à comprendre et agissent dans le Réel dans une perspective de la transformation sociale. Après analyser les données concrètes et la théoriser sur des paramètres théorico-méthodologiques est défendu fait référence de la dialectique matérialiste historique pour construction de l'unité méthodologique, ou de l'unité de l'enseignement, pour la confrontation et le surpassement des actuelles contradictions présentes dans la formation d'enseignants d'éducation physique qui contribuent pour déqualifier l'éducateur dans leur formation académique.

Mots-clé: 1. Formation d'Enseignants; 2. Éducation Physique; 3. Médiation; 4. Paramètres théoricien-méthodologiques.

LISTA DE SIGLAS

AD	Associação Docente
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas do País
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IES	Instituições de Ensino Superior
IEES	Instituições Estaduais de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
SEED/MEC	Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação
UEBA	Universidades Estaduais da Bahia
UCSal	Universidade Católica de Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	Pág. 14
2- SITUANDO O PROBLEMA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EDUCAÇÃO FÍSICA. A MESMA COISA SENDO DIFERENTE.....	Pág. 17
2.1- CRISE DO CAPITAL E MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	Pág. 21
2.2- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM GERAL.....	Pág. 35
2.3- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ELEMENTOS E PROPOSIÇÕES ACUMULADAS NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	Pág. 47
2.4- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUADRO DE MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA UMA FORMAÇÃO MÍNIMA OU PARA O MÍNIMO DA FORMAÇÃO.....	Pág. 52
3. PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	Pág. 65
3.1- OS DADOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA BAHIA.....	Pág. 74
3.2- AS INSTITUIÇÕES E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: EM BUSCA DE REGULARIDADES.....	Pág. 77
3.2.1- A INSTITUIÇÃO I	Pág. 77
3.2.1.1 - QUADRO SINÓPTICO COM DADOS REFERENTES ÀS CONDIÇÕES DE OFERECIMENTO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO I.....	Pág. 81
3.2.2 A INSTITUIÇÃO II.....	Pág. 84
3.2.2.1- QUADRO SINÓPTICO COM DADOS REFERENTES ÀS CONDIÇÕES DE OFERECIMENTO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO II.....	Pág. 89
3.2.3- A INSTITUIÇÃO III.....	Pág.91

3.2.3.1- QUADRO SINÓPTICO COM DADOS REFERENTES ÀS CONDIÇÕES DE OFERECIMENTO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA INSTITUIÇÃO III.....	Pág. 99
3.3 As Regularidades.....	Pág. 101
4- CONCLUINDO SEM TERMINAR: OU CONSIDERAÇÕES ACERCA DE POSSIBILIDADES SUPERADORAS.....	Pág. 117
5-REFERÊNCIAS.....	Pág. 136
6-ANEXOS.....	Pág. 156

1- INTRODUÇÃO.

Nosso trabalho de pesquisa se insere na luta travada pela direção na formação de professores de Educação Física. Desta forma tem como objeto de estudo a formação dos professores e os parâmetros teórico-metodológicos. Problematizamos a formação, a partir da crítica as condições de oferecimento dos cursos e da produção do conhecimento científico sobre a temática formação de professores nas licenciaturas e na Educação Física no Brasil. Investigamos, para tal, as bases teórico-metodológicas que orientam a formação em três instituições de ensino superior que oferecem cursos de Educação Física na Bahia, uma instituição particular e duas públicas – estadual e federal. Partimos do questionamento acerca das bases sob as quais estes cursos estão avaliando e propondo reconceptualização ou reformulação curricular para enfrentar as contradições internas.

Não buscamos realizar uma avaliação dos cursos, nem uma avaliação das avaliações. Perquirimos os parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores de Educação Física nas referidas instituições procedendo a análise crítica do realmente estabelecido.

Nossa posição foi a de reconhecer a impossibilidade de se investigar criticamente a formação de professores sem considerar a crise mais geral do modo de produção capitalista. É no marco desta crise que toma forma, cada vez mais definida, um projeto de mundialização da educação impregnada do viés privatista da empregabilidade. Neste contexto de educar pra a incerteza é que se colocam as possibilidades de formação do professor de Educação Física. O embate travado se desenvolve no âmbito mais geral - processo de aprovação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação Física, bem como no mais específico – interior das instituições que deverão adequar seus currículos as novas normatizações após a sua homologação pelas instancias competentes.

Persequimos uma utilização da tradição do pensamento marxista, entendendo-a na tríade: concepção de mundo, método de análise e projeto histórico. A opção pela referência está arraigada na convicção de que esta constitui-se no melhor instrumento para enfrentar as problemáticas significativas deste início de século permitindo articular, dialeticamente, análise e encaminhamentos - na forma de proposições político-pedagógica – além de fornecer as análises mais avançadas do modo de produção e reprodução da vida baseado na produção coletiva e na apropriação privada, o capitalismo.

Partimos da hipótese de que o discurso oficial de valorização do magistério, e da Educação Física, encobre o processo de radicalização da desqualificação e desvalorização do professor, limitando desta forma as possibilidades de acesso aos bens culturais à maioria da população brasileira, e que as alternativas construídas no sentido de corrigir as proposições sintonizadas com a pedagogia do capital (proposta de diretrizes curriculares da Educação Física – resolução nº. 07) e/ou aquelas situadas no campo utópico são inviáveis para garantir à qualificação necessária a uma formação voltada a humanização do homem. Cientes de que esta perspectiva não poderá ser edificada longe das lutas sociais de resistência e enfrentamento ao capital que colocam no horizonte histórico a superação do capitalismo.

Desta forma a primeira parte trata de situar a problemática da pesquisa no centro dos embates pela direção do processo de formação humana travados pelos agentes do capital e por setores organizados da classe trabalhadora, sem descuidar

de proceder ao levantamento dos elementos e proposições acumuladas no campo da licenciatura em geral e no da Educação Física.

A segunda parte expõe os elementos centrais da crítica na acepção marxista, para depois expor e tratar os dados buscando nas regularidades os elementos que configuram a essência do problema.

Por fim, estabelecemos as considerações finais, entendidas enquanto uma síntese provisória, demarcando a importância de um trabalho de cunho bibliográfico, pondo em relevo a inexistência de trabalhos desta natureza na área de Educação Física no Nordeste do Brasil. Em seguida cuidamos de sistematizar os pontos essenciais para uma proposta alternativa de parâmetros teórico-metodológicos para a formação de professores de Educação Física sintonizados com as reivindicações históricas da classe trabalhadora, como aquelas expressas nos documentos da ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação, nos colocando alinhados com a perspectiva de edificação de uma proposta de educação (formação) para além do capital.

2- SITUANDO O PROBLEMA. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A MESMA COISA SENDO DIFERENTE.

É terrível que o homem se resigne tão facilmente com o existente, não só com as dores alheias, mas também com suas próprias. Todos os que meditaram sobre o mau estado das coisas recusam-se a apelar à compaixão de uns pelos outros. Mas a compaixão dos oprimidos pelos oprimidos é indispensável. Ela é a esperança do mundo.
B. BRECHT

Nosso interesse de pesquisa resulta de mais de dez anos como professor de Educação Física. Tivemos a oportunidade, durante este período, de trabalhar em escolas da rede pública nos diversos graus de ensino, chegando ao ensino superior. Durante este período sabemos ser incontestes os avanços conquistados pela área da Educação Física. Avanços que se expressam na ampliação dos cursos, das publicações, das pesquisas, dos eventos científicos, políticos, etc.

Os avanços percebidos na nossa área, mormente aquele que era um dos grandes desafios da década de 90 – o desenvolvimento e implementação de propostas alternativas de prática pedagógica da Educação Física escolar brasileira – representam, em nossa opinião, “ganhos no varejo” que devem, no mínimo, ser relativizados diante das “perdas no atacado”. Os anos 90 foram palco de um estranho movimento que combinou refluxo daqueles que se outorgavam progressistas e ascensão daqueles, reconhecidamente, conservadores. Isto pode ser perfeitamente percebido no embate político-ideológico em pauta que tem como epicentro o sistema CONFED/CREF².

² O sistema CONFED/CREF, sancionado pela lei 9696/98, que versa sobre a regulamentação do profissional de Educação Física, constitui o maior aparato ideológico dos setores conservadores da área. Criado a partir de apelos “pilantrópicos-afetivos” e da formação de lobbys para ter o projeto de lei sancionado, vem imputando aos professores e professoras de Educação Física uma série de medidas coercitivas. Além disto, valendo-se de estratégias, no mínimo, questionáveis vem tentando

Este processo complexo e contraditório influenciou e continua influenciando o fato de passada a crise da Educação Física³ – se é que ela passou – nossos cursos de formação de professores continuarem, ainda, a desqualificar o futuro professor já no seu processo de qualificação (TAFFAREL, 1993).

Durante todo este período trabalhamos perseguindo uma intervenção de qualidade, orientada por uma opção epistemológica clara que toma a produção do conhecimento enquanto **práxis transformadora** e que tem como horizonte a superação do capitalismo via construção do socialismo enquanto alternativa historicamente possível.

Neste percurso, pouco ou quase nada parece ter modificado no processo de formação de professores de Educação Física. As aparências insistem em dizer que mudou tudo para deixar tudo exatamente como antes. Dito de outra forma, nossos alunos – da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física na UEFS – chegam aos últimos períodos de sua formação com, no geral, as mesmas incertezas que vivenciamos no início da década de 90 do século passado: A) fragilidade de ordem conceptual quanto a nossa área de conhecimento; B) fragilidade quanto aos objetivos a empreender no projeto de escolarização de crianças e jovens; C) dificuldade de organizar o trabalho pedagógico de forma a tratar a Educação Física como uma disciplina onde se ensina e não apenas se “treina”; D) dificuldade para perceber os nexos existentes entre os problemas sociais e o modelo de Educação e de Educação Física hegemônicos; D) o desconhecimento das proposições

impor uma concepção de Educação Física, formação profissional, campo de intervenção, etc. que pareçam já superados. Acreditamos que parte da intelectualidade desta área vem subestimando o poder deste órgão e tergiversando o embate político travado contra o referido sistema. Existe um número significativo de textos e ações jurídicas que expressam a materialidade deste fato. A maior parte deste material está disponível graças a existência do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Professor de Educação Física (MNCR) que vem aglutinando força política na luta contra os confefianos.

³ A crise da Educação Física é aqui entendida como o processo de questionamento de sua função social, bem como de suas bases epistemológicas que tem raízes na década de 80 e atravessa a década de 90. Excelente análise deste processo pode ser vista em Nozaki (2004).

construídas, desde a década de 80, na nossa área. Mais de dez anos separam estas experiências. Tudo como um velho filme a passar de maneira monótona e insistente, mudando apenas os nomes dos lugares.

O problema de grave torna-se agudo quando consideramos a conjuntura atual e nela a degradação da estrutura da escola pública. Estes elementos combinados – situação político-econômica desfavorável para a classe trabalhadora, estrutura escolar depreciada não garantindo condições mínimas de trabalho para a maioria dos professores e professoras do ensino público e a ausência de uma formação que permita construir portas onde parece não haver saída – levam os trabalhadores em educação, de modo geral, e da Educação Física, especificamente, a uma situação tal que eles desistem... Melhor dizendo entram em *burnout*⁴.

Estes elementos dão a cor e o tom daquilo que chamamos de **câncer da esperança** que se expressa na *despolitização do debate*, na *fragilização da ética* de solidariedade, no *atrofiamento da utopia* e dos entusiasmos que faz com que as pessoas abdicuem de qualquer possibilidade de mudança. A metástase é constatada com o enfraquecimento da resistência social popular organizada que favorece o ataque aos movimentos populares fazendo ressurgir todo tipo de conservadorismos e fundamentalismos.

Destarte, a bem da coerência cabe, então, tornar claro qual o contexto no qual estamos nos dispondo a investigar o problema da constituição de possibilidades concretas para alterar a formação e intervenção do professor de Educação Física

⁴ Burnout é uma síndrome que acomete profissionais das áreas de serviços que submetidos a pressões acabam não mais reconhecendo sentido no seu trabalho. Também conhecida como síndrome da desistência. Mais a respeito ver interessante trabalho produzido pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e pelo LPT (Laboratório de Psicologia do Trabalho – UnB) e organizado por Wanderley Codo intitulado “Educação: Carinho e Trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação”.

sintonizada com o enfrentamento das problemáticas significativas que assolam esta área, em particular, e a realidade humano-social, de forma geral.

Partimos da hipótese de que o discurso oficial de valorização do magistério, e da Educação Física, encobre o processo de radicalização da desqualificação e desvalorização do professor e, com isso, limitam-se as possibilidades de acesso aos bens culturais – incluso aqueles do âmbito da cultura corporal tais como esporte, ginástica, lutas, dança, etc. – à maioria da população brasileira, e que as alternativas construídas no sentido de corrigir as proposições sintonizadas com a pedagogia do capital (proposta de diretrizes curriculares da Educação Física – resolução nº 07) e/ou aquelas situadas no campo utópico⁵ são inviáveis para garantir a qualificação necessária a uma formação humana que permita constatar, interpretar, compreender, explicar e intervir na realidade, complexa e contraditória, sintonizado com as necessidades da maioria da população que está excluída de qualquer possibilidade de acessar os bens materiais e imateriais produzidos pelo homem, dentre eles a cultura corporal. Esta perspectiva não poderá ser edificada longe dos movimentos sociais de resistência e enfrentamento ao capital que colocam no horizonte histórico a superação do capitalismo.

⁵ O uso de campo utópico faz alusão às perspectivas educacionais que não ultrapassam os limites das “boas intenções”. Trata-se daquelas concepções donde subsiste a crença da possibilidade de uma transformação social total (e/ou na educação) sem a necessidade da luta de classes. Sustentam, portanto a possibilidade de uma pedagogia/escola crítica (ou de uma formação crítica) sem alterar/destruir as regras implacáveis da ordem estrutural incorrigível do capital.

2.1 CRISE DO CAPITAL E MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.

Estamos vivendo um período de profundas transformações – em todos os âmbitos da vida – resultantes da crise do modo de produção e reprodução da vida baseado na produção coletiva e apropriação privada: o capitalismo. Segundo Mészáros (2002), trata-se de uma crise sem precedentes, profunda e, o pior, estrutural, que exige, do conjunto da humanidade, uma resposta radical - no sentido de alterar a maneira pela qual o “metabolismo social é controlado” – para a manutenção da vida no planeta.

Esta resposta, segundo o filósofo húngaro, só pode ser construída no âmbito de um movimento socialista radicalmente reconstituído, que na definição de uma agenda positiva tenha claro que mais que superar é preciso ir além do capital. O autor parece condensar um fato demonstrado pela história: o capitalismo não é passível de face humana, como querem nos fazer crer os apologistas da “terceira via”.

Afirmção jurássica, dirão os apologistas do “mundo globalizado”. Contra-senso, poderão reverberar os arautos do “fim da história”. Dogmatismo, certamente irão ressoar os teóricos pós-marxistas, procurando, com sua lupa criticista, indícios de “reducionismo classista” (VALADARES, 1998: 58).

Isto posto, iremos analisar a atualidade da crise do capital estabelecendo os nexos com o projeto educacional hegemônico, com o objetivo de apreender a materialidade do projeto de formação humana dominante - e suas expressões na formação do professor de Educação Física. Não se trata de realizar uma exaustiva análise da crise do capitalismo – posto que foge aos objetivos deste estudo – mas de compreender as proposições atuais no campo da formação humana (Educação

Física incluída) devidamente imbricadas com o contexto que as determina ao mesmo tempo em que é por elas determinado.

A importância de partirmos da constatação da crise do capitalismo refere-se, em última instância, à impossibilidade de entendermos com radicalidade a Educação Física fora da realidade concreta – como se ela fosse “o oitavo passageiro”⁶. Além, é claro, de situar o lugar de onde falamos, afinal, ninguém fala de lugar nenhum (mesmo que os pós-modernos insistam em tentar fazê-lo). Este esforço, aparentemente demasiado, minimiza as chances de sermos acometidos pela *síndrome de Josué*⁷. A respeito da crise, Freitas (1991) diz que:

A crise é o momento em que o capitalismo se rejuvenesce, ainda que temporariamente. Nestes momentos o capital muda o papel do Estado, da produção tecnológica, da educação e muda - isto é importante - a composição da classe trabalhadora, transforma trabalhadores braçais em trabalhadores de “colarinho branco”, desemprega, joga trabalhadores na economia informal e no subemprego. Aprofunda a recessão e faz com que a luta sindical seja sufocada pelo medo da perda do emprego. Esta é a nossa “contemporaneidade” e, exceto pela natureza das medidas que são postas em marcha pelo capital, a estratégia é a mesma ao longo dos séculos: aumentar a taxa de exploração da classe trabalhadora (FREITAS, 1991:07).

Passamos, portanto, por um processo de tentativa de renovação/rejuvenescimento do capitalismo cujas maiores marcas são a ampla seletividade e os altos índices de exclusão, além dos investimentos em áreas lucrativas, cuja expressão social é a destruição das forças produtivas em escala

⁶ Estamos fazendo alusão ao filme de Ridley Scott, “Alien: o oitavo passageiro”. Os 07 tripulantes de uma nave espacial em viagem de volta à Terra, são obrigados a alterar a rota para inspecionar um planeta, por força de contrato comercial. Alguma coisa ataca um deles e se aloja em seu capacete. Voltando a nave acontecimentos estranhos começam a acontecer sem que se perceba que a nave tinha mais um passageiro, o alienígena.

⁷ Refiro-me ao menino Josué do filme “A vida é bela” que foi levado a crer que os horrores do nazismo, nos campos de concentração, não passavam de uma estranha brincadeira de regras incomuns.

planetária. Dito de outra forma, atravessamos uma das fases mais perversas da história da humanidade, onde, por exemplo, 3 bilhões de seres humanos vivem com menos de U\$ 2,00 por dia; Onde 1 bilhão de pessoas estão desempregadas, e pelejam na busca de trabalho, ou estão subcontratadas, precarizadas, trabalham em regime temporário, etc.; onde cerca de 350 milhões de crianças são exploradas no mercado de trabalho; onde, enfim, ainda se morre de morte Severina⁸.

Lênin, em sua obra *Imperialismo: fase superior do capitalismo*, fornece os elementos síntese para compreendermos o capitalismo no século XX. Em suas conclusões ele dizia: “Se tivéssemos de definir o imperialismo da forma mais breve possível, diríamos que ele é a fase monopolista do capitalismo” (LÊNIN, 1979: p 87). Em 1916 já havia clareza de que não se tratava de fenômeno passageiro ou de uma fase que pudesse regredir. Seus traços fundamentais: 1) Concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios, cujo papel é decisivo na vida econômica; 2) Fusão do capital bancário e do capital industrial, e criação, com base nesse “capital financeiro”, de uma oligarquia financeira; 3) Diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito particular; 4) Formação de uniões internacionais monopolistas de capitais que partilham o mundo entre si; 5) Termo da partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas.

Estas características constituem a segunda fase do imperialismo, na visão de István Mészáros (2003), que afirma ter a história do imperialismo três fases, a saber: 1) Colonial moderno – construtor de impérios; 2) redistributivista antagonisticamente contestado pelas principais potências em favor de suas empresas quase-monopolistas – chegou ao fim logo após o fim da segunda guerra

⁸ “... que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia” João Cabral de Melo Neto. *Morte e vida Severina* – Auto de natal pernambucano.

mundial; e 3) Imperialismo global hegemônico – onde os Estados Unidos ocupam a posição dominante na constituição, necessária a esta nova fase, de “(...) uma estrutura de comando abrangente do capital sob um ‘governo global’ presidido pelo país globalmente dominante.” (Ibidem: 72).

Desta forma, de um lado cresce, assustadoramente, o poderio dos “novos leviatãs” – para usar a expressão do sociólogo Argentino Atilio Boron para designar os grandes conglomerados privados que garantem seu predomínio no mercado usurpando as riquezas e a democracia dos países – e de outro pelo avanço da especulação financeira expressando, com todo horror, o que Gluckstein caracterizou como a fase senil do capitalismo⁹.

Fase que se exprime na inversão dos sinais de valores: a tendência para o desenvolvimento das forças produtivas, que caracterizava de maneira dominante o capitalismo ascendente, deu lugar à tendência dominante para a destruição das forças produtivas; a tendência para a industrialização deu lugar à tendência para a desindustrialização; a tendência para a expansão dos mercados deu lugar à tendência para contração dos mercados; o processo da constituição do mercado mundial deu lugar a um processo de desagregação do mercado mundial. (s/d: 04).

Os resultados são assustadores: crescente desemprego, pauperização da classe média, aumento da pobreza, miséria e fome (eufemismo da pauperização absoluta), dívida externa que parece não ter limites de crescimento; aparecimento de subclasses, superexploração da força de trabalho, aumento da concentração da renda, etc. (BORON, 1999).

⁹ Dados da 3ª Conferência Mundial Aberta pela Internacional Operária (realizada em Paris de 20 a 23 de outubro de 1996, com a presença de representantes de 70 países) indicaram os cinco campos de investimento em expansão. São eles: **A droga** representando 12% do comércio mundial; **a prostituição** inclusive infantil; **a indústria da pornografia infantil** existe na Internet mais de 5.600 sites de pornografia infantil com milhares de filmes onde se vêem crianças molestadas, violentadas, torturadas e assassinadas; **as atividades mafiosas** só na Rússia as máfias controlam 50% da economia e **a especulação financeira** onde 98% do movimento de capitais registrados cotidianamente se dirigem à especulação.

O atual estágio da crise do capitalismo põe a cru a precariedade do pressuposto da possibilidade de generalização da industrialização e as idéias de desenvolvimento harmônico progressivo e ilimitado, desdobramentos das idéias centrais do modo de regulação Fordista: produção/consumo em massa, busca do pleno emprego e diminuição das desigualdades. Após a segunda grande guerra 20 países tiveram níveis elevados de desenvolvimento, destes apenas 7 (G7) têm se destacado; EUA, Japão, Alemanha, Canadá, França, Itália e Inglaterra. Para Chomsky (1993), aqueles que têm o poder e o governo do mundo de fato hoje.

A continuidade da lógica do capital, somente se manterá frente ao aumento da destruição do meio ambiente, destruição e esterilização do trabalho e aumento da exclusão.

Na verdade, já há algum tempo o capitalismo perdeu a sua função 'civilizatória' enquanto organizador impiedoso, mas eficiente do trabalho. (...) Simplesmente para prosseguir existindo, o sistema funda-se cada vez mais no desperdício, na 'obsolescência planejada', na produção de armas e no desenvolvimento do complexo militar. Ao mesmo tempo, o seu impulso incontrolável para expansão já produziu efeitos catastróficos para os recursos naturais e o meio ambiente. Nada disso impede o sistema de produzir 'trabalho supérfluo', vale dizer, **desemprego em massa**. Além disso, como para frisar a gravidade de sua crise atual, nos últimos vinte anos o capitalismo vem abolindo todas as concessões que, sob o genérico nome de Estado de Bem-Estar, supostamente justificavam sua existência (SINGER, 1996: 2).

É neste contexto que se situa a política de ajustes estruturais, tendo como fundamento justificador a globalização da economia e o ideário neoliberal. A globalização da economia se materializa em três movimentos básicos: *Internacionalização* é o movimento do capital se transnacionalizando, tomando o mundo por palco como disse Marx em *A ideologia alemã*. Reflete o movimento pelo qual os agentes grandes compram os agentes menores para ficar maiores, o que significa um movimento pela ampliação do foco hegemônico.

O segundo é a *Financeirização* que expressa o movimento do capital em direção à especulação. Grandes massas de capital se deslocam sem fronteiras em espaço de tempo reduzido. Hoje cerca 98% do capital se dirige a este tipo de “negócio”.

O terceiro elemento é a *Reestruturação produtiva*. Implica em amplas transformações ou *Metamorfoses no mundo do trabalho* (ANTUNES, 1997) via novas tecnologias. No bojo destas transformações novas formas de sociabilidade são impostas pelo capital, seja para estabelecer um novo padrão de acumulação, seja para (re)definir as formas de integração no interior do reordenamento da economia mundial (FRIGOTTO, 1995).

Em meio ao processo de reestruturação da produção ocorre o que Ricardo Antunes chama de *processualidade contraditória* para designar o processo de *desproletarização do trabalho industrial* de um lado, e crescimento do trabalho assalariado via setor de serviços; incorporação de mão de obra feminina e *subproletarização*¹⁰ do outro.

A palavra de ordem é flexibilidade. A seu respeito, tem-se um acirrado debate que põe a nu os interesses em confronto. De um lado os defensores, postulando-a como requisito para empresas e países ao sucesso competitivo, e ao trabalhador à felicidade inesgotável, à realização profissional e pessoal. De outro, é denunciada como fonte de todos os males, instrumento do lucro voraz, ferramenta do capitalismo em sua nova ofensiva e vista como novo nome do trabalho enquanto sinônimo de dor, flagelo e tortura.

Pode ser vista em sua correlação com as chamadas *novas tecnologias* com o recurso à *terceirização*, inovações na *gestão da empresa* (donde a

¹⁰ Subproletarização é usado por Ricardo Antunes para designar o trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado e terceirizado. Ver ANTUNES (op. cit. p. 41).

formação/educação desempenha papel chave promovendo a flexibilidade em termos ideológicos - nova postura profissional {cooptação} - ou em termos de formação técnica - qualificação possibilitando a construção de mapas de versatilidade), *organização da produção (just in time)* e *organização do trabalho* (polivalência facilitada pelo medo do desemprego, atração pelo novo e pela precária organização sindical).

A flexibilidade do trabalho se concretiza em meio a concepções e práticas de organização e gestão da produção, bem como da legislação do trabalho, sindical e social, e condicionantes econômicas, tecnológicas, sócio-culturais e políticas, desde o plano da 'produção' até os âmbitos setoriais, regionais e nacionais.

Assim sendo ela não é meramente determinada pela reestruturação produtiva, ou imposta pela lógica competitiva. [...]O mergulho abaixo da superfície traz as implicações dos processos de transformação política, econômica e social, que alteram e aprofundam determinadas características do mundo do trabalho e da sua flexibilidade preexistente na sociedade brasileira (BRESCIANI, 1997: 89-90).

Deste processo complexo e contraditório se alimenta a expressão mais significativa – porque dotada de uma desmesurada brutalidade – do problema, que é a expansão galopante do desemprego estrutural em escala planetária. Existem atualmente cerca de 38 milhões de desempregados, só nos países ricos. Segundo a OIT um equivalente aproximado de 30% da população economicamente ativa, ou seja, pessoas aptas ao trabalho, são jogadas no desemprego ou, quando muito, nas variantes do trabalho precarizado.

Marx, em *O capital*, sinalizava para esta questão (do desemprego) como característica de toda história do capitalismo:

A acumulação capitalista produz constantemente, em proporção à sua intensidade e extensão, uma população operária excessiva para

as necessidades médias de exploração do capital, isto é, uma população operária remanescente ou excedente.

Estes elementos, para que sejam devidamente articulados com os interesses da nova ordem, precisam de um aparato ideológico que lhes dê sustentação, no sentido de serem aceitos como a melhor alternativa (quando não a única como querem nos fazer crer), e aí entra em cena o neoliberalismo.

Segundo ANDERSON (1995), o neoliberalismo constitui-se numa estratégia com a finalidade de reanimar o capitalismo em escala planetária. Os mentores desta doutrina afirmavam ser a crise resultante de uma série de fatores, entre os quais: o poder nefasto dos sindicatos e do movimento operário, com suas pressões sobre os salários e para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Sustentavam que as políticas do Estado de bem-estar eram prejudiciais por assegurarem uma igualdade fictícia e por restringir as liberdades individuais. Mais ainda, diziam que a livre concorrência no mercado geraria o necessário equilíbrio social. As estratégias para solucionar o problema da crise consistiam em

...manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser meta suprema de qualquer governo. Para isso, seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa natural de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos. Reformas fiscais eram imprescindíveis para incentivar os agentes econômicos. Isso significava redução de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. (...) O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos houvessem sido restituídos (Ibidem: 11).

Na América Latina seus ditames foram implantados pelos governos que assumiram o poder a partir dos anos 80/90, contudo, não se pode olvidar da necessária articulação supragovernista implementada pelos defensores e adeptos

do ideário em questão. Destaque para a “Rodada Uruguaí” do GATT¹¹ e da reunião realizada em novembro de 1989, entre o FMI, BID, Banco Mundial, funcionários do Governo Norte-Americano e economistas latino-americanos, cujo objetivo foi avaliar as reformas econômicas em andamento na América Latina conhecida como “Consenso de Washington”¹².

Foram indicadas dez áreas específicas para o programa de ajuste e estabilização: disciplina fiscal; redefinição de prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização financeira; manutenção de regime cambial competitivo; liberalização comercial; atração de aplicações de capital estrangeiro; privatização; desregulação da economia e propriedade intelectual (CARCANHOLO, 1998).

Importante entender o protagonismo das instituições de *Bretton Woods* no que tange a formulação e implementação das ações adotadas pelos governos latino-americanos.

Em todo o mundo em desenvolvimento há um padrão consistente e comum: o pacote de reformas do FMI-Banco Mundial constitui um programa coerente de colapso econômico e social. As medidas de austeridade levam à desintegração do Estado, remodela-se a economia nacional, a produção para o mercado doméstico é destruída devido ao achatamento dos salários reais e redireciona-se a produção nacional para o mercado mundial. Essas medidas implicam muito mais que a gradual eliminação das indústrias de substituição de importações: elas destroem todo o tecido da economia doméstica (CHÓSSUDOVSKY, 1999: 60).

Conforme excelente análise de Melo (2004), nos anos 80, do século passado, o FMI (principalmente) e o Banco Mundial assumiram funções estratégicas distintas

¹¹ General Agreement on Tariffs and Trade (Acordo Geral de Tarifas e Comércio). Esta rodada aconteceu em setembro de 1986 para fechar acordos multilaterais de comércio que favorecessem a quebra das barreiras protecionistas. Estiveram em pauta quatro tipos de questões: Medidas de acesso a mercados; Questões institucionais como *antidumping* e subsídios; Regulação dos novos temas (propriedade intelectual, serviços, investimentos externos diretos); Conciliação de conflitos e criação da Organização Mundial do Comércio.

¹² Há quem diga que esta reunião sequer aconteceu, não passando de algum tipo de conspiração “neobobista”. Entretanto, qualquer semelhança com a rodada Uruguaí do GATT não é mera coincidência. Ver a respeito José L. Fiori *Os moedeiros falsos*, Folha de São Paulo, Caderno Mais, 3/7/94; Fernando H. Cardoso *Reformas e imaginação*, Folha de São Paulo, Caderno Mais, 10/7/94

das que vinham realizando. Gradualmente vão “(...) assumindo a função de coordenar e supervisionar as políticas macroeconômicas tanto dos países membros quanto dos países que recorrem ao fundo.” (Ibidem: 105). Amplifica-se a preocupação do FMI com a governabilidade dos países, não do ponto de vista das conseqüências sociais das medidas restritivas sugeridas – *conditio sine qua non* para fazer jus aos empréstimos – e sim no sentido de garantir que as mesmas logrem sucesso em manter as taxas de crescimento e a acumulação dos países industriais altas. Elemento chave para o desenvolvimento do capitalismo mundial, na visão deste Sujeito Político Coletivo.

As medidas de que falamos foram propostas como desdobramento da própria análise dos motivos da crise dos anos 70/80 do século passado: gastos excessivos das administrações domésticas, expansão desproporcional de ganhos sociais dos trabalhadores, incremento demasiado nos gastos e subsídios públicos, sem o aumento da capacidade de pagamento. José Luiz Fiori fulmina: “(...) de tal forma que o intervencionismo estatal, de tipo keynesiano (...) passou a ser responsabilizado indiferenciadamente pelas inflações, crises fiscais e recessões dos anos 70 e 80 na Europa e Estados unidos.” (1995, p. 202).

Neste contexto nada mais adequado, sob a ótica do capital, que a propalada reforma do estado. Como disse Emir Sader (1999), para que o estado viesse a se tornar, de fato, mini-max: mínimo para o trabalho e máximo para o capital. O conjunto de políticas implementadas acabou ampliando a concentração de renda como nunca visto antes.

Segundo as Nações Unidas, no seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano*, o 1% mais rico do mundo recebe tanto de rendimento quanto os 57% mais pobres. O intervalo de rendimentos entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou dos 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000,

2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de 2 dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a qualquer forma melhorada de serviços de saneamento, e uma em cada seis crianças no mundo em idade de freqüentar a escola primária não estavam na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não agrícola ou está desempregada ou subempregada (MINGI LI *apud* MÉSZARÓS, 2004: 19).

Incólume às críticas que foram construídas e dirigidas a sua linha política, o FMI – quando muito – faz um *mea culpa* para depois propor/indicar novas ações que mantenham as orientações gerais e estratégicas de seus investidores. Trabalha na linha de mudar tudo para deixar tudo como está. Daí que a partir do ano 2000 o referido órgão passa a expor a preocupação com o tema “por uma economia mundial para todos”, bem como com programas de alívio da pobreza a fim de evitar repercussões desfavoráveis. Perceba-se que agora havia a preocupação em aliviar a pobreza que foi ampliada pelo remédio prescrito como solução macroeconômica para a crise da década de 80/90.

Neste cenário, um “museu de grandes novidades”, é que a educação será alçada a elemento chave de alívio a pobreza. Profunda sintonia com o relatório Delors (Relatório da Unesco intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, presidido por Jacques Delors) que depois de demarcar, com insuspeitíssima clareza, que no século XXI a humanidade ficaria exposta ao imponderável, aponta uma “nova missão” para a educação: a de preparar a próxima geração para conviver com as incertezas, com os riscos e com o inesperado.

Sob o mote da empregabilidade e da melhor preparação das pessoas para o inesperado, agências internacionais como BM, FMI, UNESCO envidam esforços, mais uma vez, para implantar um capitalismo com face mais humana. Algo que a história - e os estudos de MARX (1967, 1993, 1996), TROTSKY (1979, 1980, 1998),

LÊNIN (1979), MÉSZÁROS (2002, 2003, 2004), HOBBSAWM (1992, 1995, 1997), CHESNAIS (1995, 1996), entre outros - demonstrou ser impossível.

Neste contexto, complexo e contraditório, se revisita a idéia de “terceira via” (nova social-democracia, nova esquerda, enfim tem neologismo para todo tipo de *ave de rapina ideológica*¹³), tendo como um de seus grandes mentores o diretor da London School of Economics e professor da Universidade de Cambridge, o Sr. Anthony Giddens. Revisita porque a origem do termo é, como diria Marilena Chauí (2001), pouco ilustre. Foi empregada pelo fascismo para indicar um projeto e um programa econômico, social e político que se pretendia diferente e distante do liberalismo e do socialismo/comunismo. Na sua versão atualizada pretende-se localizar além da direita liberal e da esquerda socialista/comunista, ou seja, “é a mesma coisa sendo diferente”.

Desta forma os fundamentos básicos da Terceira Via são: do ponto de vista da política, a modernização do centro – aceitação da idéia de justiça social, rejeição da política de classes (aliás, a qualquer referência à classes), igualdade econômica, apoiando-se em grupos e indivíduos e assegurando que o governo seja uma das condições para expansão/desenvolvimento das liberdades individuais; do ponto de vista da economia, pretende o equilíbrio da regulação/desregulação de uma economia mista, através de *PARCERIAS entre o PÚBLICO e PRIVADO* (LIMA, 2004).

Alguns críticos da tradição do pensamento marxista acabam por confundir a crise da sociedade do trabalho com o fim da centralidade ontológica do trabalho. Sem deixar claro quando falam, em fim, da centralidade se se referem ao trabalho

¹³ São os *intelectuais adesistas* que se orientam pelo "que está na moda" ou as teorias de "época" e, da noite para o dia, quando tais teorias são refutadas ou tornam-se "fora de moda" se açodam, todos, em busca de novas certezas e oportunidades. Muitos destes compõem o que José Paulo Netto (2004) chama de Marxistas penitentes.

abstrato ou ao trabalho concreto que é estruturante do intercâmbio entre o homem e a natureza (ANTUNES, 1997) ¹⁴.

O trabalho é uma potência constituinte, sem o trabalho vivo não há criação do valor. Se o capitalismo pudesse, ele já teria eliminado o trabalho vivo. A classe trabalhadora atrapalha os capitais, ela faz greve, ela se rebela, ela faz oposição. Enfim ela tem as múltiplas formas de ação das quais se utiliza para dizer “não” à violência do trabalho assalariado. O capital não pode eliminar trabalho vivo, mas ele pode tornar supérflua uma parte enorme da nossa classe trabalhadora (2004: 100).

Vivemos, portanto, o que Ricardo Antunes (1997) chama de *processualidade contraditória* onde se verifica uma *desproletarização do trabalho industrial/fábrica* de um lado e, expansão do setor de serviços acoplado a uma *subproletarização* do outro. “O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão sem precedentes na era moderna do desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global.” (Ibidem: 41). Apenas no Brasil, para se ter uma idéia, dos 78 milhões que compõem a sua população economicamente ativa, estima-se que 60% encontram-se na informalidade. Há 15 anos atrás, o cenário era o oposto (ANTUNES, 2004). Estes elementos geram inseguranças e transtornos irreparáveis, entre os quais o que Richard Sennet chamou de “a corrosão do caráter”.

No âmbito desta superfluidade, desta precarização absurda é que encontramos a quimérica defesa da empregabilidade. Uma verdadeira *ilusão idiótica*:

... uma bela palavra soa nova e parece parente prometida a um belo futuro: ‘empregabilidade’, que se revela com parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma das suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (....) Mas, contra a certeza de ser jogado de ‘um emprego a outro’, ele terá uma ‘garantia razoável’, quer dizer, nenhuma garantia de encontrar

¹⁴ No livro **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. O autor estabelece uma excelente análise das teses dos principais críticos contemporâneos tais como Robert Kurz, 1992; Offe, 1989; Gorz, 1982 e 1990 e Habermas, 1987.

emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual (FORRESTER, 1997:118).

É neste cenário que se pode afirmar, estribado nos estudos de Melo (2004), que existe um projeto/processo de *mundialização da educação*. Este tem como características mais marcantes o aprofundamento e superação da teoria do capital humano¹⁵ - aliás, Pablo Gentili (1998) num excelente artigo irá chamar atenção para esta mudança que é fruto da alteração na função econômica da escolaridade, que o autor chama de desintegração da promessa integradora, ou seja, estamos num período de educar para o desemprego - uma (re)valorização do sentido individual/individualista da formação e, desdobrando-se desta última, ênfase nas habilidades e competências (que cada um deve buscar no mercado educacional no sentido de estar apto às chances de ascensão social que porventura apareçam e, neste sentido, contribuir para o desenvolvimento de seu país); a meritocracia (desde as reformas políticas, a montagem dos currículos até os sistemas de avaliação – Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e a mercantilização da educação (que expressa o esforço para cambiar a formação humana de direito em mercadoria).

O uso que a professora Adriana Melo (2004) faz da expressão-força de seu livro tem raízes claras e explícitas na formulação de Chesnais de Mundialização do capital (1997) cujo processo amplia e consolida novas formas de desigualdade social, tais como superexploração do trabalho, práticas de extermínio e exclusão

¹⁵ Teoria do capital humano foi desenvolvida por Theodoro SCHULTZ nos EUA na década de 50. Buscou explicar além dos fatores usuais A (nível de tecnologia), K (insumos) e L (insumos de mão de obra) da fórmula neoclássica de Cobb DOUGLAS, variações de desenvolvimento e subdesenvolvimento entre países. Acabou por “descobrir” o fator H (capital humano). A idéia chave é a de que a um aumento de investimento em *instrução, treinamento e educação*, corresponde um aumento de produtividade.

(entre as classes sociais e entre os países e regiões do planeta). Indica também que o conhecimento passou a ser utilizado, mais do que em qualquer outro momento da história da humanidade, como força produtiva principal, contraditando com o processo de desmonte dos sistemas públicos de ensino dos países da América Latina – (contradição em termos, posto que guarda extrema coerência com o processo de privatização dos bens e direitos em voga por todo o globo).

Este processo constitui a pedra angular das políticas educacionais para formação de professores em voga no Brasil. Este projeto, para sua materialização, precisa de uma mediação entre a proposta geral e a sua execução/concretização pelos professores no âmbito das Instituições de ensino onde ocorre a formação. Esta mediação se dá através, entre outros elementos, do Ordenamento Legal do qual iremos destacar – pela natureza de nosso objeto – as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física (DCNEF).

2.2- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM GERAL.

O debate sobre a formação do professor apresenta, segundo PINO, interesses políticos indiscutíveis, "dada a função que eles – professores – desempenham, ou podem desempenhar, no movimento social e econômico" (1980:4). Se, por um lado, existe o reconhecimento dessa importância, por outro, continuam a prevalecer problemas específicos na formação cuja busca de respostas se converte em grande desafio para a prática pedagógica.

A persistência e o agravamento de determinadas problemáticas no processo de formação de professores - como o são a fragmentação do processo de trabalho

pedagógico, a desqualificação profissional já no processo de qualificação, a fragmentação do conhecimento, as antinomias entre as áreas do conhecimento específico e pedagógico, os anacronismos frente aos avanços das forças produtivas e das exigências do modo de produção capitalista, entre outros - fazem parte "de uma política global de negação do saber às camadas populares" (ARROYO, 1985:7).

Esta política corresponde e decorre da organização capitalista do processo de trabalho, que concentra sua expressão particularizada na escola, na forma como é organizado o processo de trabalho pedagógico e de como é concebido, organizado, transmitido e avaliado o conhecimento, ou seja, das bases teórico-metodológicas dos cursos. Trata-se de uma forma de organização que "responde não somente à dimensão técnica do problema, mas as conotações políticas do processo de qualificação profissional". (LABARCA, 1987: p. 37).

Deste entendimento é que emerge a centralidade, no presente capítulo, de se considerar as mediações entre os interesses mais gerais do capital e suas expressões nos parâmetros teórico-metodológicos dos cursos de formação de professores, especificamente, da formação nos cursos de Educação Física no Estado da Bahia, de onde levantaremos os dados empíricos que serão confrontados com explicações teóricas, para então podermos abstrair daí os elementos que nos permitirão confirmar ou não as hipóteses do presente trabalho.

Afinal as relações e mediações, entre o mais geral – modo de produção capitalista – influenciam o processo de formação dos professores enquanto trabalhadores – específico – conforme destacam os estudos de Silva (1991); Frigotto (1984, 1991); Arroyo (1985, 1990); Nosella (1991); Enguita (1989, 1991), Machado (1989, 1992) e Bryan (1992) entre outros.

O debate acerca da formação de professores não é algo recente. Encontramos no bojo da discussão explicações advindas da Teoria da Reprodução (Bourdieu e Passeron), da Teoria Compreensiva (Garfinkel) e da Teoria da Resistência (Apple, Giroux). Revigoram-se essas discussões em decorrência não só de novos elementos, novas problemáticas significativas, introduzidas principalmente em decorrência do Projeto de Mundialização da Educação (MELO, 2004) atualmente delineado pelas relações internacionais estabelecidas em acordos comerciais que põem na ordem do dia a exigência da formação de um novo tipo de trabalhador que corresponda às necessidades da mundialização do capital, bem como, em função dos avanços de propostas teóricas que buscam associar a análise histórico-social dos determinantes da Educação a uma teoria pedagógica capaz de orientar o trabalho dos professores, de modo a se construir possibilidades de intervenção política consistente para a construção coletiva de um projeto histórico e político-pedagógico alternativo, nas condições objetivas colocadas.

Na dinâmica deste debate – sobre a formação de professores – podemos identificar, também, as reflexões oriundas dos movimentos sociais organizados, que buscam, através de estudos científicos e de propostas políticas, defender a formação com qualidade do profissional do ensino. Tais formulações podem ser identificadas nas ações do Grupo de Trabalho das Licenciaturas da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), nas iniciativas de grupos de trabalho das licenciaturas - inseridas em Instituições de Ensino Superior, entre as quais destacamos as experiências do Fórum das Licenciaturas na USP e na UNICAMP, e ainda, em instâncias e Fóruns da Sociedade Brasileira, como o são o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Fórum de Educação do Campo.

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

1. A realização de pesquisas voltadas para o ensino de primeiro e segundo graus, para subsidiar formas de articulação entre os cursos de licenciaturas e estes graus de ensino;
2. A continuidade da pesquisa sobre "Experiências de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador", para aprofundar qualitativamente as questões levantadas;
3. A ampliação da participação das entidades de classe e associações científicas nas discussões;
4. A atenção constante às propostas autoritárias de mudanças advindas da SESU/MEC e CFE (atualmente CNE);
5. O aprofundamento da relação entre a Pedagogia e demais licenciaturas, através da redefinição conjunta das disciplinas pedagógicas e das práticas de ensino, enquanto dimensão da base comum nacional;
6. A continuação do processo de reformulação das licenciaturas em estreita articulação com a reestruturação da Universidade brasileira;
7. A realização de seminários, pesquisas e debates para aprofundar discussões sobre o curso de Pedagogia como espaço privilegiado para o desenvolvimento da ciência da educação;
8. A atenção à formação e à prática pedagógica dos professores de terceiro grau, repensando-as e definindo-as em consonância com os princípios suleadores defendidos pela ANFOPE.

Relatórios de Grupos de Trabalho das Licenciaturas – como, por exemplo, o que foi apresentado no I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (1990, p.05), retomando o documento do IV Encontro Nacional da ANFOPE (antiga CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador) – apontavam: A) Para a necessidade de explicitar que o corpo de conhecimentos é um dos elementos que influi na identificação do profissional, reconhecendo-se ainda o profissional pela prática docente mediatizada por disciplinas específicas; B) Para a importância de se "ressaltar que a dimensão política determina e se manifesta na dimensão profissional e epistemológica", constituindo aspectos de uma mesma realidade, significando isto a consideração de que a sociedade está dividida em classes e que o compromisso deve se dar na direção da superação das desigualdades existentes.

Outro exemplo do encaminhamento de proposições referentes a parâmetros para a formação pode ser localizado no II Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. A partir do texto gerador apresentado por BRITO (Anais, 1992, p.52-60) levantaram-se as seguintes questões: 1. configuração do curso de licenciatura como campo de produção de conhecimento a partir da investigação sistemática; 2. socialização dos resultados de pesquisas em ensino; 3. dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura; 4. fatores de ordem política e estrutural no âmbito das universidades entravando o aprimoramento das licenciaturas; 5. necessidade de formar o professor com conhecimento na área de formação – incentivando a autonomia intelectual para escolha de procedimentos metodológicos, didáticos e paradigmas científicos com compromisso de intervir na realidade.

O fulcro das reivindicações/proposições – predominante nas duas últimas décadas – em relação à concepção de Licenciatura, diz respeito à necessidade de que

a universidade se comprometa com a demanda social pela qualidade de ensino, mormente no que tange à formação do professor, devendo os cursos de Licenciatura serem estruturados a partir de um Projeto Pedagógico. Este Projeto seria:

A criação orgânica de uma proposta de licenciatura que supõe a participação de um grupo interdisciplinar, constituído por professores com o objetivo de direcionar as práticas e concepções sobre: Qual o conhecimento a ser produzido? Qual o conhecimento a ser ensinado? A quem se destina esse conhecimento? Para que se ensina? Como se ensina? Qual o conceito de cidadania subjacente a este projeto? (Propostas dos Grupos de Trabalho, 1992:12).

Com relação à pesquisa, aponta para a necessidade de criação de grupos interdisciplinares de pesquisa em ensino dos conteúdos específicos, com a participação de alunos e com apoio priorizado pelas agências financiadoras. Em relação ao estágio supervisionado, indica-se que este deve estar presente em todas as atividades de formação do licenciando, constituindo-se o eixo de significação do Projeto Pedagógico. Deve, portanto, estar vinculado a todas as disciplinas, e articulado com as pesquisas em ensino dos conteúdos específicos, consubstanciando-se enquanto articulador entre diferentes níveis de ensino, entre ensino, pesquisa e extensão, e entre as diferentes disciplinas do curso.

Quanto à base comum nacional defendia-se o fim do "currículo mínimo". Como elemento unificador e de articulação nacional deveriam ser defendidos, articuladamente, às mesmas diretrizes gerais ou os grandes eixos curriculares expressos em uma base comum nacional.

Quanto à dicotomia teoria-prática e demais problemáticas epistemológicas dos cursos de formação de educadores, a discussão da base comum nacional representou um avanço, posto que volta-se claramente para a superação do entendimento de elenco de disciplinas, bem como de perfil profissional. Trata-se de um conjunto de diretrizes que demarcam o núcleo essencial da formação do profissional do ensino.

Este núcleo essencial pode ser reconhecido a partir da análise da natureza e do processo de intervenção social do profissional de ensino, que é a mesma da intervenção social do profissional de Educação Física.

O componente essencial da proposta acerca da base comum nacional, ressalta como eixos curriculares a questão do trato com o conhecimento e da relação teoria-prática. Os cursos deveriam ser estruturados como instâncias de produção do conhecimento, de modo que se garantisse a indissociabilidade entre teoria e prática. Isto apontava para a consolidação de uma sólida base teórica, que permitisse intervir de acordo com as necessidades da realidade.

Quanto à gestão democrática, a questão refere-se às relações de poder e hierarquia, e a organização do processo de trabalho pedagógico. O compromisso social é outro eixo curricular que passa pela construção de uma concepção de professor que atenda a uma perspectiva sócio-histórica de intervenção social, e não exclusivamente a uma perspectiva de mercado de trabalho. O trabalho coletivo e interdisciplinar no interior dos cursos é também considerado um eixo curricular importante.

A interdisciplinaridade é aqui entendida na perspectiva da unidade metodológica, que significa uma forma de apreensão da realidade, em todas as suas relações e interconexões, a partir da qual se constrói o conhecimento. Os eixos curriculares devem estar referenciados no projeto histórico e no movimento de luta da classe trabalhadora, ou seja, devem consubstanciar um projeto político-pedagógico expresso na proposta curricular que desenvolva, simultaneamente, uma reflexão e uma lógica, que implique na constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção sobre a realidade, mediadas pela apropriação do conhecimento científico, confrontado com as diferentes formas de representações da realidade.

Esta base comum nacional para a formação do educador, não pode ser edificada negligenciando a perspectiva de formação de um novo homem (FERREIRA, 1992), o que faz com que a concepção de homem seja um eixo fundamental da base comum.

Há indícios de que, em que pese o conjunto de proposições, para formação de professores, acumuladas durante décadas – que nos permitem, inclusive, reconhecer parâmetros teórico-metodológicos – estas não se materializaram nos cursos de formação de professores de Educação Física, conforme constatamos em estudos específicos da área.

Portanto, no âmbito mais específico das licenciaturas, ao analisar propostas para a reformulação dos cursos de Licenciatura, CANDAU (1987) identificou a preocupação primordial dos proponentes como sendo a necessidade de uma reflexão sobre a própria matriz do pensamento que serve de base para a formação de professores. Encontra-se nesta questão os contornos de “um interessante caminho a ser explorado na difícil solução do problema da articulação entre formação do futuro professor na licenciatura e a realidade escolar que o espera” (CANDAU, 1987:84).

Esta preocupação é procedente, uma vez que o estatuto epistemológico é materializado no interior de um curso nas ações de professores e alunos para construir, produzir e apropriar-se do conhecimento - configurando isso como os parâmetros teórico-metodológicos que orientam o processo de trabalho pedagógico.

Portanto, em relação às contradições na formação, é no Curso de formação de professores, pela mediação do trato com o conhecimento, que se apresentam questões concretas que precisam ser estudadas em relação aos mecanismos que as asseguram - como, por exemplo: falta de domínio de conteúdos tanto específicos como pedagógicos, falta de articulação entre teoria e prática; áreas de conteúdo específico e

pedagógico; entre conteúdo e método; Bacharelado e Licenciatura; curso e o sistema que irá absorver o profissional; e entre as necessidades colocadas na sociedade e o que a universidade desenvolve - bem como as questões sobre as condições organizacionais e estruturais, para abordar a interdisciplinaridade, a burocratização e as relações de poder nos cursos.

Estas questões configuram a cultura pedagógica construída no processo de produção e apropriação do conhecimento na formação dos professores. As raízes que asseguram, e conformam tal cultura pedagógica, podem ser localizadas no modo como o capitalismo se apodera do Estado e de como influencia amplamente a cultura (IANNI, 1987).

A atual proposta de reforma universitária, sustentada pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva¹⁶, assim como a reforma universitária (Lei 5.540/68) com base nos acordos MEC/USAID, ajusta a Universidade às exigências do grande capital nacional e internacional. “Assim organiza-se o trabalho universitário segundo exigências da grande empresa pública e privada” (IANNI, 1987:41). Isto reforça nossa posição de que a questão das licenciaturas não pode ser pensada fora desse contexto, onde são engendrados os mecanismos do modo de produção capitalista e a sua materialização nas estruturas dos cursos.

Para NAGLE (1987) esta determinação, que se dá por mediações, ocorre e se expressa, por exemplo, no trato com o conhecimento. Afirma o autor que

(...) trabalha-se fundamentalmente com a noção de monodisciplinaridade, à qual se associa a criação de especialidades e mais especialidades, cuja conseqüência maior consiste no isolamento

¹⁶ O governo LULA vem prestando enormes serviços ao capital. Da política de alianças, passando pelos recados aos investidores estrangeiros – em especial ao FMI, pela composição para governabilidade (setores financeiro, agrobusiness e commodities), pela recusa à crítica, pela tentativa de cooptar amplos setores dos Movimentos Sociais organizados até a manutenção da política econômica ortodoxa de caráter neoliberal – sem falar nos escândalos que começam a tomar a cena pública – não pode mais ser caracterizado como democrático, tampouco popular. Desconhecer isto é querer ficar, como diz Coggiola (2004:74), “como o Quixote, combatendo moinhos de vento”.

de uns temas de outros, daí os proprietários do tema. Tudo isto (...) resulta na fragmentação maior do campo do conhecimento (...) (NAGLE, 1987:171).

A formação de professores para atuar em escolas, segundo Cury (2005), desde que a educação deixou de ser monopólio das famílias e foi se tornando uma função de Estado, passou a ser um assunto de políticas sociais. A preparação formativa de docentes para atuar na educação escolar básica, de qualquer ponto de vista hoje existente, se revela estratégica para as diferentes concepções que embasam diferentes propostas.

Ao realizar um balanço histórico crítico da formação de professores, Cury nos apresenta elementos sobre tal crítica, dentre os quais destacamos a questão da ausência de conteúdos na formação universitária do professor desejoso de atuar nos primeiros anos da escolarização. A crítica não se descuidou das chamadas licenciaturas. Pesquisas e publicações se multiplicam, ao mesmo tempo em que novos e complexos desafios postulam novas investidas conceituais para categorizar novos fenômenos e novas práticas.

Assim como as demais licenciaturas, também a Educação Física sofreu reestruturações na década de 80. No entanto, as propostas de reestruturação dos cursos de formação de professores de Educação Física, aprovados pelo extinto Conselho Federal de Educação na Resolução 03/87, mantiveram acentuada a dicotomia e a divisão entre as áreas do conhecimento e, além disso, tal resolução não considerou o processo de trabalho pedagógico que é determinante na produção e apropriação do conhecimento.

Os parâmetros teórico-metodológicos não foram alterados e poderemos confirmar esta hipótese com dados empíricos advindo da análise das condições de oferecimento

dos cursos de Educação Física em três instituições de ensino superior do Estado da Bahia.

No enfrentamento destas questões concretas, surgem idéias que são verdadeiros mitos, como por exemplo, que uma boa qualificação do professor resolveria o problema da educação, que através de normatizações resolvem-se problemas epistemológicos dos cursos, ou, ainda, de que para ensinar bem basta saber o quê e como ensinar, depositando nas mãos dos professores, administradores e alunos resolverem tais questões.

A complexidade das questões a respeito do trato com o conhecimento na formação de professores é ampliada, à medida que são ultrapassadas a mera constatação de problemas e as proposições reformistas e, a partir disso, buscam-se explicações mais abrangentes, como por exemplo, nas relações Educação-Trabalho-Sociedade. A este respeito LABARCA (1987), ENGUITA (1991), MACHADO (1989, 1992), BERGER (1980), SALM (1980), FRIGOTTO (1984, 1991), SANTOS (1990), SILVA (1991), KUNZER (2000), CIAVATTA (2001), entre outros, apontam para a compreensão de que a forma como o conhecimento é produzido e apropriado – selecionado, organizado, transmitido, avaliado – representa uma expressão particularizada da divisão do trabalho.

Indicam, portanto, que a consideração das áreas do conhecimento se dá segundo restrições, possibilidades e determinações colocadas pela organização do trabalho na sociedade em geral, e na organização do processo de trabalho pedagógico em particular. Neste sentido, a análise do processo de trabalho pedagógico permite identificar inter-relações entre fatores internos e externos aos cursos que vêm determinando historicamente a produção e apropriação do conhecimento. Podem-se deduzir daí ações em forma de possibilidades, que permitam intervir politicamente no

processo de formação de professores em geral e, em especial, dos professores de Educação Física.

Apesar dos amplos debates, das investigações, dos confrontos de projetos, e das discussões durante as duas últimas décadas, foi somente no ano de 2002 que foram aprovadas as novas diretrizes para a licenciatura através da Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002¹⁷, assinada pelo então Presidente do Conselho Nacional de Educação (Sr. ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Esta resolução, por sua vez, tem rebatimentos na resolução de formação de graduados em Educação Física, assinada por EDSON DE OLIVEIRA NUNES – Presidente da Câmara de Educação Superior em exercício, a Resolução N° 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004., que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física¹⁸.

Foi neste contexto de definição de novas diretrizes que ocorreram as avaliações das condições objetivas de oferecimento dos cursos. Duas delas encaminhadas pelos órgãos internos das instituições – UCSal e UFBA – e a outra como avaliação para reconhecimento do Curso de Educação Física designada pelo CEE/BA – UEFS.

No capítulo seguinte iremos apresentar como foi desenvolvida a sistemática da avaliação dos cursos e destacaremos as conclusões e proposições indicadas para reestruturação e reconceptualização dos cursos de Educação Física. Antes, porém, no sentido de sermos conseqüentes com nossa análise, bem como a fim de potencializar a base sobre a qual nos propomos a discutir a questão fulcral deste trabalho,

¹⁷ Ver Anexo 01.

¹⁸ Ver Anexo 02.

estaremos considerando estudos clássicos sobre a formação dos professores de Educação Física.

2.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: elementos e proposições acumuladas nas duas últimas décadas.

A discussão da formação de professores de Educação Física encontra na década de 80 uma significativa contribuição de MEDINA (1983), que discute o "nível de consciência" dos estudantes dos cursos de Educação Física. Analisando o conteúdo das respostas fornecidas pelos alunos, e tendo como referência as idéias básicas de Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto sobre os graus de consciência e os fundamentos do diálogo, este autor conclui que o que prevalece na Educação Física é a manifestação de uma consciência ingênua¹⁹, corroborando a materialização de uma Educação Física convencional apoiada na visão do senso comum, corriqueira, simplista.

Segundo o autor, o desafio é a construção de uma Educação Física revolucionária, onde prevaleça a manifestação de consciências transitivas críticas. A Educação Física revolucionária "(...) procura interpretar a realidade dinamicamente e dentro de sua totalidade. Não considera nenhum fenômeno de uma forma isolada" (op. cit., p.81). O estudo de Medina (1983) foi um dos primeiros a apontar a precariedade do processo de formação acadêmica, tendo como referência mecanismos externos aos cursos.

¹⁹ Os graus de consciência são: Intransitiva; Transitiva Ingênua e Transitiva Crítica.

Outro estudo clássico é o de FENSTERSEIFER (1986). Através da leitura crítica da historicidade dos currículos e da evolução da estrutura do pensamento pedagógico na formação do profissional de Educação Física, e partindo da análise dos planos e programas de ensino, explicitou as idéias pedagógicas sustentadas por professores. Da análise crítica destes dados decorreu a indicação das seguintes teses equivocadas sustentadas na formação de professores de Educação Física: A) processo de formação profissional acrítico, a-histórico e a-científico; B) currículo desportivizado; C) desconsideração, na graduação, do contexto de inserção social; D) o saber é tratado de forma fragmentada; E) dicotomia entre teoria e prática; F) o processo de formação está voltado para a estabilização do sistema vigente; G) importam-se e aceitam-se modelos teóricos acriticamente; H) a orientação na formação é voltada para atender as classes favorecidas socialmente; I) enfatiza-se o paradigma da aptidão física com forte influência da área biológica; e J) o esporte é interpretado como estabilizador do sistema, tratado na perspectiva da aptidão física, e no modelo de alto rendimento, tornando-se forte elemento de alienação.

Esta tese de doutorado destaca-se por buscar apreender mecanismos internos ao processo de formação profissional que vêm assegurando determinadas concepções acerca da Educação Física e da formação profissional, sustentando um paradigma curricular baseado no modelo "técnico-linear de Tyler" (1949), onde prevalece o interesse eminentemente técnico e destaca-se o enfoque curricular empírico-analítico.

Estruturado sob a base do taylorismo e, portanto, tomando como referência a analogia entre o processo orientador da escola e o da indústria, o paradigma curricular baseado no modelo "técnico-linear de Tyler" tem como princípios básicos preparar indivíduos para desempenharem funções em situações definidas, e basear o currículo

na análise destas funções e situações. Este modelo predominava nos currículos dos cursos de Educação Física analisados (FENSTERSEIFER, 1986).

Outro estudo clássico apresenta a crítica à "formação acrítica" do profissional de Educação Física (CARMO, 1987), partindo da análise das disciplinas do curso, através dos planos de ensino e instrumentos de avaliação de conteúdo constantes dos planos. As conclusões apontaram para o baixíssimo nível de exigências intelectuais nos cursos. Aponta para a necessidade da formação de professores com competência técnica e política, com consciência de suas múltiplas funções sociais, "buscando-se uma formação efetiva, eminentemente crítica" (Idem, ibidem: 43).

Outro trabalho colocado na linha da crítica ao processo de formação do professor de Educação Física é o de FARIA JÚNIOR (1987:15-33). Partindo do que diz a evolução da legislação e, do que apontam as propostas apresentadas para reestruturação do processo de formação do professor de Educação Física, o autor formula as seguintes críticas: a) a idéia da formação cada vez mais especializada diverge fundamentalmente dos planos curriculares internacionais que enfatizam a formação generalista; b) os riscos de "esfacelamento" da profissão são potencializados/acentuados; c) são criados cada vez mais grupos de poder; d) são criados cada vez mais códigos de ética, instrumentos de poder e de defesa de monopólios.

Da década de 90 destacamos dois estudos de doutoramento sobre a formação de professores de Educação Física. Um deles desenvolvido por TAFFAREL (1993) e outro por CHAVES (1999).

TAFFAREL (1993), a partir da análise dos dados levantados em sala de aula, nas entrevistas e nos documentos, e à luz do referencial teórico Marxista, identificou a dinâmica interna do curso estudado e os traços essenciais do processo de formação

de professores de Educação Física. Analisando a formação na sua materialidade expressa no processo de trabalho pedagógico e na produção e apropriação do conhecimento, bem como o que isso representava naquele momento histórico, identificou possibilidades reais, em/de outras condições de organização do processo de trabalho pedagógico e de produção e apropriação do conhecimento. Como possibilidades concretas e de essência, com implicações na organização do processo de trabalho pedagógico e na produção e apropriação do conhecimento científico - elementos que materializam um currículo de formação profissional - defendeu para a formação de professores de Educação Física as seguintes dimensões: A) a "base comum nacional"; B) os eixos curriculares, que admitem o curso como instância de produção do conhecimento, garantindo-se a indissociabilidade entre teoria e prática e a qualidade da formação teórica; C) a gestão democrática.

Como perspectivas superadoras, TAFFAREL (1993) aponta a necessidade da consideração dos seguintes aspectos: A) A manifestação e a clareza de eixos curriculares referenciados em um projeto histórico alternativo; B) O rompimento com a visão idealista e abstrata da educação e dos alunos, aprofundando a compreensão do sentido da formação do professor de Educação Física no Brasil, reconhecendo-se o processo de trabalho pedagógico como o núcleo essencial desta formação; C) A criação de relações professor-aluno dialógicas e comunicativas, menos ameaçadoras, que possibilitem processos de decisão/execução/avaliação participativo, cooperativo; D) A superação de práticas pedagógicas usualmente adotadas nos termos exclusivos de base positivista, substituindo-as por práticas que estimulem a aprendizagem significativa; F) A reinterpretação da avaliação do currículo, do ensino e da aprendizagem, no sentido de colocá-la no centro da formação do profissional da Educação Física, selecionando os conteúdos conforme o seu significado social, o qual

deverá ser explicitado pela avaliação; G) A importância da categoria auto-organização (do coletivo dos alunos), tanto no âmbito da sala de aula como da Faculdade, para lhes permitir o aprendizado de formas democráticas de trabalho; H) A expressão dos resultados dos trabalhos realizados de forma diversificada, por exemplo, em Relatórios que representem a ordenação, compreensão e expressão de uma realidade concreta – como um concreto pensado – permitindo a elaboração teórica e a construção científica do conhecimento; I) A consideração da avaliação como categoria medular que permite a compreensão e intervenção nos seus diferentes âmbitos de expressão - aprendizagem, curricular e institucional – o que amplia as possibilidades de se buscar a consecução de uma unidade de ação, em função dos objetivos gerais do curso de formação de professores de Educação Física, articulados com o projeto político-pedagógico, construído e assumido coletivamente pelo corpo social da escola; e J) A construção coletiva, com base em possibilidades essenciais, epistemológicas e pedagógicas, dos eixos curriculares, condição para um trabalho pedagógico integrador e cooperativo.

Os estudos de CHAVES (1999), partindo da sistematização científica de uma experiência concreta, demonstraram o que significa orientar o ensino a partir de um projeto histórico social. O trabalho – desenvolvido no interior de uma universidade pública em franca destruição – permitiu defender a tese de que as propostas de reestruturação e reconceptualização curricular, se quiserem avançar de maneira conseqüente, terão que explicitar os conflitos e contradições que demarcam a formação de professores, bem como proposições superadoras.

Os estudos até aqui analisados nos indicam que, além da consideração do "nível de consciência" (MEDINA, 1983), das idéias pedagógicas e paradigmas curriculares (FENSTERSEIFER, 1986), da necessidade da formação técnica e política, histórico-

crítica (CARMO, 1987), da formação generalista (FARIA JUNIOR, 1987), das relações e traços essenciais do trabalho em geral e do trabalho pedagógico no trato com o conhecimento (TAFFAREL, 1993) e da referência em um dado projeto sócio-histórico (CHAVES, 1999), é preciso que se levem em conta mecanismos internos e externos aos cursos e suas inter-relações que assegurem determinadas tendências, determinadas idéias hegemônicas, determinadas contradições e que se estabeleçam limites e possibilidades no processo de formação de professores de Educação Física, frente a uma dada realidade, o que passa necessariamente pela avaliação dos cursos e pela mediação de parâmetros teóricos metodológicos que se coloquem em um marco superador para a formação.

2.4- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO QUADRO DE MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA UMA FORMAÇÃO MÍNIMA OU PARA O MÍNIMO DA FORMAÇÃO.

A mediação é uma categoria central para nossas análises, posto que proceder a análise da formação de professores de Educação Física de forma isolada, resultará no esvaziamento de sentido/significado pelo esvaziamento da riqueza de múltiplas determinações que um fenômeno possui na dinâmica relação estabelecida entre este e a totalidade concreta. Recusamos-nos, portanto, a proceder calcado nas perspectivas positivistas e/ou idealistas que ao realizar o “corte” na realidade – buscando as determinações mais simples do objeto de investigação – acabam por isolá-lo do todo estabelecendo uma relação exteriorizada, imediata e fragmentada.

Categorias, neste estudo, são entendidas enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento social e da prática (CHEPTULIN, 1982) que irão possibilitar a devida articulação entre parte e totalidade, concreto e abstrato, pensamento e realidade.

Para Minayo (1996) e para Kuenzer (1998), existem dois tipos de categorias: as *Analíticas* e as *empíricas e operacionais* para a primeira, e *metodológicas* e de *conteúdo* para a segunda. As analíticas ou metodológicas são aquelas “próprias do método dialético” (KUENZER, *Ibidem*: 63) ou “capazes de desvendar as relações essenciais” (MINAYO, *Ibidem*: 233). As empíricas e operacionais ou de conteúdo são aquelas “capazes de captar as contradições do nível empírico em questão” (*Ibidem*: 233) ou que permitem “a investigação e o contato com o conteúdo na compreensão de um objeto tomado na especificidade de sua relação com outros objetos e com a totalidade” (KUENZER, *ibidem*: 66).

Desta forma, na acepção marxiana, a mediação entre mais de um elemento indica que um não subsiste sem o outro; que um determina o outro, ao mesmo tempo em que é determinado, numa relação dialética.

O projeto de mundialização da educação, capitaneado pelos organismos internacionais e implementado pelos países que aplicam a política de ajustes estruturais, vem sendo concretizado num duplo movimento que conjuga a descentralização financeira (municipalização, deslocamento da educação para o setor de serviços não exclusivos do Estado, as Parceiras Público-Privado, etc.) que significa o processo de desresponsabilização do Estado com a educação, e a centralização política (PCN, DCN, sistema de avaliação como o SINAES).

Conforme debate acumulado no interior da ANFOPE²⁰, a formação de professores tem estratégica importância para a consolidação da reforma educacional que vem sendo imposta pelos governos FHC-LULA, sintonizados com as propostas neoliberais do FMI/Banco Mundial. Claro que a concepção de educação privilegiada pelos órgãos do capital deve continuar a garantir

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente (MÉSZÁROS, 1981).

As Diretrizes Curriculares para formação de professores de Educação Física se inserem no processo iniciado em 1997, quando o MEC/CNE, via edital nº. 04/97 convocou as IES para apresentarem propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores. Está fora dos objetivos deste estudo a realização de uma análise detalhada do processo de discussão das DCN e seus desdobramentos²¹.

Cabe, entretanto, chamar atenção para o período em que determinada política é posta em movimento a fim de que possamos reconhecer: 1) Que no que tange ao plano geral das políticas de governo implantadas no Brasil desde a era Efe Agá Cê nada foi alterado; e 2) As atuais DCNEF são a expressão contingente de uma necessidade²² histórica do capitalismo de garantir a hegemonia na direção do processo de formação humana, da qual a Educação Física é parte integrante.

Desta forma, o processo de discussão e aprovação das DCNEF – Resolução CNE Nº 7, de 31 de março de 2004 – embora com resolução já aprovada, ainda não está de todo concluído. Fruto de uma manufatura do consenso (CHOMSKY Apud

²⁰ A respeito ver FREITAS (2001, 2002); ANFOPE (2000); e TAFFAREL (1998, 2001).

²¹ Para esta discussão recomendamos FREITAS (2001); ANFOPE (2000); e TAFFAREL (1998, 2001).

²² A respeito da categoria necessário e contingente ver CHEPTULIN (2004).

BORON, 1999), teve o debate oficialmente reaberto em fevereiro deste ano, quando o CNE recebeu dirigentes do Movimento Estudantil em Educação Física (ExNEEF²³) e do CBCE²⁴ para uma audiência, resultado das pressões que a ExNEEF vem fazendo junto ao órgão. A intenção explicitada pelos conselheiros do CNE foi melhorar o texto das DCNEF. Nossa posição, reafirmando o que setores representativos dos professores e dos estudantes acumularam, é pela revogação das diretrizes e abertura de novo processo que leve em consideração as reivindicações históricas destes setores – ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, ExNEEF, entre outras.

O ardil da democracia neoliberal se manifesta em 4 fases imbricadas: A) obnubilar o debate; b) desqualificar as posições críticas; c) cooptar setores/pessoas chaves e d) manufaturar o consenso convidando setores/pessoas para decidir o que já está de antemão decidido.

Basta lembrar que após muitas idas e vindas; constituição, destituição e nova constituição de comissão de especialistas (SESU/MEC); e de um debate mui pouco ampliado, a última audiência pública no CNE para tratar das DCNEF – ocorrida nos dias 15 e 16/12/2004 – deixou evidente que diante da falta de acordos entre as diferentes instituições presentes seria necessário realizar um esforço concentrado para conseguir aprovar um texto palatável, possível de ser assumido/aprovado pelos Conselheiros do CNE e que seguisse as formulações mais gerais da política oficial: flexibilidade, ênfase nas competências (que atende pela alcunha de diversificação da/na formação) e a fragmentação da formação. Desta forma, exceto a ExNEEF, todos os demais sujeitos políticos coletivos (CBCE, SESU, CONFED, CONDIESEF,

²³ Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física.

²⁴ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, filiado à SBPC.

ME) se posicionaram no sentido de conciliar o inconciliável. A proposta apresentada nesta audiência foi embargada e a comissão destituída. Outra comissão foi constituída com representantes da SESU, CONFEF, ME, CBCE. Os estudantes recusaram-se a participar desta comissão, entendendo que estariam em minoria e acabariam legitimando um processo de construção do falso consenso. “Afirmaram que participariam do processo de democratização das discussões nos cursos e no encaminhamento de propostas.” (TAFFAREL, 2004:07).

Tomaremos aqui 04 elementos centrais, presentes no texto das DCNEF, que demonstram a inviabilidade/impossibilidade do anunciado consenso. A ênfase nas Competências, a questão do objeto de estudo; a concepção de ciência e a dicotomia licenciatura X bacharelado²⁵.

Segundo TAFFAREL (2003) os próprios representantes do CNE informaram ser a política de Estado, expressa no Plano Nacional de Educação, que indica as diretrizes na linha da ênfase nas competências. Alguns estudiosos que têm tratado da questão das Competências, como MACHADO (1998); FREITAS (2000); RAMOS (2001), entre outros, indicam que tal referência constitui-se no braço pedagógico do neoliberalismo à medida que tem como características – latentes ou patentes – a ênfase no individualismo (responsabilizando cada um por sua formação); exacerbação da competição (quebrando a noção de categoria, visto que já não há mais uma política global de formação, mas sim, um rol de competências para se disputar a fim de estar “melhor qualificado” no sentido da empregabilidade); o fetiche do indivíduo (esta crença bizarra de que é possível tomar o indivíduo descolado das relações sociais²⁶); a flexibilização e o aligeiramento na formação (entendido como

²⁵ Mesmo que se tenha alterado para a denominação Graduação, graduado em, o que subsiste é a antiga separação.

²⁶ Bizarro porque esta referência (tendo como corolário o lema aprender a aprender) sendo chave do projeto educacional capitalista que se outorga inclusivo (pedagogia da inclusão) cria uma contradição

radicalização da desqualificação da formação dos professores); a idéia do mercado como grande regulador da qualidade (posto que é “quem” vai dizer, ao final, quem é mais e quem é menos competente) e a simetria invertida (desenvolver habilidades que o mercado exige já no processo de formação acadêmica).

A opção pelo Movimento Humano como objeto de estudo²⁷ da área demonstra a opção por uma Educação Física não crítica (SAVIANI, 1987), já que seu maior expoente na área é a abordagem desenvolvimentista²⁸. Tomar o Movimento Humano como objeto é assumir, já na formação, uma concepção fragmentada de homem (cognitivo + afetivo + motor). Além do fato de ser um objeto muito abrangente já que o movimento humano pode ser objeto de investigação de várias disciplinas. Esta perspectiva de Educação Física foi amplamente criticada na década de 80 e situa-se no campo das pedagogias do consenso (OLIVEIRA, 1994). Isto para não mencionar que nesta acepção está inviabilizada a possibilidade de construção e/ou consolidação da teoria pedagógica da Educação Física, à medida que toma como objetivo central o desenvolvimento de habilidades motoras básicas (andar, correr, saltar, arremessar, etc.) confinando esta disciplina ao praticismo acrítico. Aqui não existe o que ensinar; apenas o que treinar.

Diga-se, por fim, que isto não constitui nenhum empecilho para o objetivo proposto pela resolução nº 07 – que é o da promoção da saúde – posto que nada impede (na vala comum em que foi jogada a Educação Física) de se trabalhar sob a égide da prescrição de atividades físicas visando a pretensa obtenção de uma (quimérica) melhor qualidade de vida. Pretensa por que falar em qualidade de vida

impossível de ser resolvida que é a divisão dos papéis sociais que o sujeito deverá desempenhar: um, do egoísta que disputa para vencer na competição capitalista e, o outro do cidadão bem intencionado e envolvido em ações ligadas ao bem comum.

²⁷ Caso não seja esta a compreensão de movimento humano predominante nas diretrizes aprovadas, mas outra, isto não fica claro nem no arrazoado e nem no texto resolução.

²⁸ Ver o livro: Educação Física: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. De Go TANI et all, EDUSP, 1988.

fora do marco referencial das condições objetivas da existência só é possível nas *aventuras do Barão de Münchhausen*.

A concepção fundamental de ciência subjacente ao texto das diretrizes da Educação Física é empírico-analítica. Falamos em fundamental porque a flexibilidade alcançada permite uma série de outras vertentes que não tenham uma perspectiva teleológica – multiculturalismo, pós-estruturalismo, neo-pragmatismo e outras tendências que podem ser agrupadas, como subdivisões, na alcunha de pós-modernismo por terem em comum “...a atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior” (DUARTE, 2004:219). Desta forma, teremos a manutenção da hegemonia desta tradição de pesquisa²⁹ que cinde qualidade de quantidade, objetivo de subjetivo, que valoriza o micro em detrimento do macro. Conforme afirma GAMBOA (1997), as pesquisas referenciadas nesta concepção de ciência privilegiam autores clássicos do positivismo e da ciência analítica, a fundamentação teórica no mais das vezes,

(...) aparece na forma de revisões bibliográficas sobre o tema tratado, de apresentação sucinta de resultados de outras pesquisas na área, ou como elementos que ajudam a formular os ‘construtos’ utilizados na definição operacional dos termos (...). (Ibidem, 96).

A fragmentação licenciatura bacharelado cinde a formação do professor estabelecendo rupturas já no processo de formação. Não atende as reivindicações dos professores - expressas nos documentos de entidades como a ANFOPE – por

²⁹ Rossana Valéria de Souza e Silva em sua tese de doutoramento constatou que 66,22% das pesquisas realizadas na área da Educação Física utilizam-se do modelo empírico-analítico. Em que pese o estudo ter sido realizado há quase dez (10) anos (1997) levantamentos recentes feitos pela LEPEL indicam estes números não foram alterados substancialmente.

uma base comum nacional. Esta constitui um dos instrumentos essenciais de luta contra a degradação do magistério à medida que sinaliza para igualdade no processo de formação. Segundo documentos da ANFOPE são dois os eixos da base comum nacional: a) Formação teórica de qualidade: Diz respeito à formação sólida calcada nos elementos que permitem, já na formação, a análise da educação (Educação Física) enquanto disciplina, seus campos de estudo, estatuto epistemológico, buscando empreender a compreensão da totalidade do trabalho docente contrário ao aligeiramento da formação; b) Docência como base da identidade profissional. Que implica o reconhecimento de seis pontos fundamentais: 1) base teórica sólida e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional (fundamentos históricos, sociológicos, filosóficos e pedagógicos) que permitam a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; 2) Unidade teoria/prática; 3) gestão democrática; 4) Compromisso social do professor (consideração/articulação das reivindicações dos movimentos sociais); 5) Trabalho coletivo e interdisciplinar; 6) indissociabilidade entre formação inicial e formação continuada. No caso da Educação Física significa, em última análise, o reconhecimento de que onde quer que atuemos (escola, academias, clubes, praças, etc.) o que nos unifica e nos dá identidade é o trabalho docente. Esta posição vem sendo obnubilada pela ação deletéria do sistema CONFED/CREF, cuja ação no campo da formação atende a seus interesses de reserva de mercado e a necessidade de garantir sua sobrevivência via coerção dos professores para se filiarem³⁰. Este debate teve forte ressonância nos anos 80, em relação as posições antagônicas no que se refere à formação do professor de Educação Física.

³⁰ Excelente análise das ações colonialistas do sistema confef/cref pode ser encontrada na tese de doutoramento do professor Hajime T. Nozaki.(2004) **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: Mediações da regulamentação da profissão.**

Prevaleceram, inicialmente, as influências da orientação alemã, via Escola de Colônia, articuladas no Brasil pela extinta Secretaria de Desportos do MEC (SEED). Paulatinamente, cresce a influência americana, que ganhou espaço privilegiado via teses sustentadas por profissionais da USP (OLIVEIRA, 1988).

Esta dicotomia – reforçada pela Resolução 003/87 do antigo Conselho Federal de Educação – tem como um dos aspectos importantes para o debate a incapacidade de distinguir-se, no âmbito teórico, o que representam as disciplinas específicas de cada curso e as das demais áreas transversais. O que diferenciaria, por exemplo, o ensino do esporte num e no outro caso? Quais os conteúdos que deverão ser selecionados e organizados para formar um bacharel e um licenciado?

Duas das posições mais duras contra a fragmentação da formação profissional entre bacharéis e licenciados são assumidas por FARIA JÚNIOR (1987, p. 26-30) e por TAFFAREL (1993). Os autores demonstram que tal divisão corresponde à estratégia do capital de desqualificar o trabalhador em seu processo de formação acadêmica inicial. Estratégia vital para garantir que o capital lide com a contradição fundamental no que diz respeito à formação que é educar-alienar, ou seja, educar *pero no mucho*.

Entre os argumentos utilizados, dantes com agora, para sustentar a proposta da fragmentação da formação profissional entre Licenciatura e Bacharelado, encontramos o da diferença entre os locais de atuação profissional. Desconsidera-se, assim, que o que define a profissão são determinadas necessidades ou demandas sociais que podem ou não estar contempladas no processo de formação. Outro argumento sustentado é o de que o licenciado deveria ter predominantemente uma formação pedagógica, e o bacharel, uma formação enfaticamente científica - o que permitiu/permite interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescinde da ciência e vice-versa.

Isto pode induzir, ainda, à consideração de que, no âmbito de atuação do professor de Educação Física, no interior da escola, não se trata com o conhecimento científico, e à de que não sejam necessárias as atitudes científicas. Ao discutir a questão do trabalho em Educação Física, FARIA JÚNIOR (1987, p. 228) pergunta sobre a possibilidade de um mesmo corpo de conhecimento fundamentar duas profissões distintas (Licenciatura e Bacharelado) e, ainda, de existirem dois corpos de conhecimentos, um correspondente ao magistério (Licenciatura) e outro ao Bacharelado em Educação Física.

O não esclarecimento destas questões (entre outras) a partir de elementos científicos tem contribuído para uma formação que confunde mais que explica, que desqualifica mais que qualifica. Pior ainda quando se opta pelas duas possibilidades sem o devido esclarecimento do que as diferencia já na formação; aqui as chances de um “tabarelado”³¹ são por demais concretas.

As críticas que elaboramos guardam profunda sintonia com aquelas feitas pela ANFOPE com relação ao parecer 009³² (de 08 de maio de 2001). Dizem respeito a questões: A) **referentes ao processo** – desconsideração das propostas enviadas pelas Universidades e pelos movimentos dos docentes e estudantes; B) **referente à concepção** – opção clara pela fragmentação do trabalho do professor, dissociando licenciatura de bacharelado. Este divisionismo na profissão implicará na formação de grupos corporativistas, posto que cria privilégios e serve de caldo cultural para ação de organismo mercadológicos que criam, de forma esotérica, códigos e normatizações que servem como elemento de coerção, patrulhamento e censura

³¹ Tabarelado é aqui usado em tom de ironia para caracterizar aquela situação onde em não procedendo a diferenciação o curso oferece tanto a licenciatura como o bacharelado. Não demarcando cientificamente as diferenças acaba por fazer um “mix” calcado no senso comum de maneira que nem forma o licenciado nem o bacharel com a qualidade necessária. Forma então um tabaréu (segundo o Houaiss: indivíduo inapto para realizar suas próprias tarefas).

³² Parecer MEC/CNE 009 de 08 de maio de 2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

(basta ver o código de ética elaborado pelo sistema CONFEF/CREF); C) **referente ao conteúdo** – que tem como único objetivo a formação de professores que façam a reforma educacional neoliberal chegar a sala de aula, sem possibilidades de um diálogo crítico, no mínimo (para usar uma expressão tão em moda pelos arautos do governo) plural que incorpore as diferentes posições no debate.

Sem que estas questões sejam enfrentadas/superadas, o que iremos presenciar, muito provavelmente, é o recrudescimento da formação do professor de Educação Física. Processo que já se encontra em movimento pelo que aqui estamos chamando provisoriamente de *pedagogia do mínimo* para indicar o processo de desqualificação da formação pela via do rebaixamento dos saberes que devem/deveriam estar sendo considerados nas licenciaturas. Não são poucos os professores que incorporaram ao discurso que os alunos devem, na graduação, aprender o mínimo necessário para sua formação. Na falta de um *minimômetro* nos adiantamos a afirmar peremptoriamente que aprender o mínimo é aprender o bastante para saber que deveria ter aprendido mais. Estes elementos precisam de um contraponto que sirva de ponto de apoio para aqueles que estão convencidos que é preciso ir além do capital.

Destarte, para além do debate acadêmico vamos localizar dados empíricos que nos dizem da situação concreta de oferecimento de cursos de Educação Física que devem ser considerados na análise. Ao defendermos a consideração do real, em suas contradições, das condições objetivas, estamos levando em conta que as propostas curriculares materializam-se nessas dadas condições objetivas, que precisam ser estudadas.

Existe uma forma instalada e assegurada de produção e apropriação do conhecimento, de construção de concepções. Existe uma tendência geral no modo de

produção capitalista que assume formas particulares nos cursos de formação de professores de Educação Física própria ao modo de organização social, política, econômica em que vivemos. Sem as devidas considerações dos limites e possibilidades impostas aos homens e suas condições de intervenção, não conseguiremos estabelecer os elementos qualitativos necessários para as transformações ou mudanças.

Possivelmente os problemas de ordem epistemológica, apontados nos estudos anteriores, não estejam sendo superados pelas medidas adotadas na atual legislação, e que continuem asseguradas as antinomias, os anacronismos e as contradições no interior dos cursos, que corroboram para um sério comprometimento na formação profissional. Essas antinomias podem ser entendidas no sentido de "oposições recíprocas", que têm como indicadores a separação entre "teoria e prática", a separação entre as áreas de conhecimento técnico (ou área de conteúdo) e a área de conhecimento pedagógico, conhecimento biológico, conhecimento sociológico, conhecimento filosófico. As contradições podem ser identificadas nas relações de produção e segregação do conhecimento³³, qualificação individual x desqualificação do coletivo de trabalhadores, na alienação x consciência de classe³⁴.

³³ Não estão evidentes os indicadores que demonstrem a adoção de outros paradigmas, como o "paradigma circular-consensual" que, a partir de 1973, é explicitado e sistematizado como corrente alternativa do pensamento na área de currículo, e que é orientado pelo interesse no consenso, com enfoque histórico-hermenêutico, centrado nas experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas, com ênfase na construção de consciências críticas através da auto-reflexão, e cujas fontes de pensamento são MAXINE GREENE (1975) e WILLIAM PINAR (1975). Ou, então, o "paradigma dinâmico-dialógico", orientado pelo interesse da emancipação, com enfoque praxiológico, neo-marxista, que entende currículo como ato político que não pode ser separado da totalidade social, que é historicamente situado e culturalmente determinado - enfoque este que tem em MICHAEL W. APPLE (1975) e HENRY GIROUX (1983) dois dos seus eminentes teóricos.

³⁴ Ainda a respeito das debilidades crônicas dos cursos de formação de profissionais de Educação Física, e dos indicadores da não-alteração significativa dos currículos, apontamos os resultados observados em um trabalho junto a 1.400 professores egressos de Cursos Superiores de Educação Física (TAFFAREL, 1991). Analisando as respostas desses professores a perguntas de ordem teórica, constatou-se que aproximadamente 85% dos egressos, licenciados em Cursos de Educação Física, não apresentavam competência técnica e científica para responder a questões sobre ensino-aprendizagem da Educação Física e Esportes, ou seja, não dominam a mais elementar das teorias explicativas sobre escolarização e ensino-aprendizagem, não apresentando, provavelmente,

Frente a análise que procedemos da situação do real, em relação ao grau de desenvolvimento das forças produtivas, frente às necessidades vitais em relação à formação humana e a formação de professores referenciadas em um projeto histórico para além do capital (MÉSZÁROS 2002) reconhecemos a necessidade da defesa da presente tese que destaca o papel dos parâmetros teórico-metodológicos como um dos mediadores relevantes para a construção de possibilidades concretas na formação de professores de Educação Física.

Provavelmente, a formação teórica dos profissionais de Educação Física continue fragilizada em função, também, de processos de reestruturações curriculares que não levam em conta a organização do processo de trabalho pedagógico, a produção e apropriação do conhecimento em novas bases teórico metodológicas. As reformulações em curso visam à qualificação para determinadas tarefas e funções especializadas, estabelecidas pelo mercado de trabalho - funções específicas a serem desempenhadas em situações específicas, conforme o modelo taylorista, denominando-se a tais funções como competências.

A partir desse delineamento do que compõe a problemática sobre a formação do professor de Educação Física indagamo-nos sobre as possibilidades de aprofundar os estudos e contribuir, assim, com a reflexão coletiva considerando os dados empíricos dos cursos avaliados no Estado da Bahia.

elementos mínimos para compreender, descrever, explicar e interferir criticamente na prática pedagógica. As perguntas formuladas giraram em torno de questões sobre implicações de uma determinada teoria para a prática pedagógica da Educação Física, levando-se em conta os elementos constitutivos do ensino a saber: o trato com o conhecimento, os conteúdos, as relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-meio ambiente (o entorno), a metodologia, os recursos, a avaliação, a organização do espaço e do tempo pedagógico necessário para aprender, as normatizações e a organização do processo de trabalho pedagógico.

3. PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

A problemática que vimos trabalhando na seção anterior necessita e sugere uma análise radical dos elementos que dão especificidade a formação de professores de Educação Física. Desta forma iremos explicitar um conjunto de elementos que articulados constituem uma indicação de parâmetros teórico-metodológicos para a formação de professores de Educação Física.

Segundo a tradição do pensamento marxista, uma análise, para ser crítica precisa ser materialista, ou seja, deve debruçar-se sobre o real, em dada circunstância histórica, concreta (ENGUIITA, 1985). Por isto não parte de uma situação idealizada, de um modelo predeterminado que sirva de parâmetro. Parte do concreto com uma posição *a la contra*. Precisa ter uma visão de totalidade histórica e social, o que significa compreender o processo de formação humana no conjunto das relações de produção de reprodução da vida. Desta forma deve demonstrar a dinâmica entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e fornecer os elementos para destruição de tais valores. Como dizia Marx “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões sobre uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões”. Isto inclui, peremptoriamente, a crítica a qualquer tipo de reformismo pedagógico que:

... consiste na tentativa de mudar consciências através ação educativa (...) pois tal reformismo parte do suposto, único ou básico, de que atua sobre o educando como uma tabula rasa ou de que sua tarefa consiste em limpar seu cérebro de prejuízos pelo mesmo procedimento pelo qual os adquiriu: pela inculcação, pela ação pedagógica. (ENGUIITA, *ibidem*; 86)

Isto implica uma compreensão do processo de formação realmente existente. Colocarmos-nos a tarefa de buscar nas entranhas das tendências já existentes as possibilidades de sua superação. Trata-se de prever o que deverá ser o processo de formação futura, uma vez liberto das travas que o impedem de concretizar-se. Este não há de surgir do céu, feito chuva, nem há de brotar do chão, feito grãos.

Com isso se entende que nas novas relações de produção hão de estar contidos já – mais ou menos desenvolvidos – os meios necessários para pôr fim aos males descobertos. E esses meios não sairão da cabeça de ninguém, mas sim, é a cabeça que tem que descobri-los nos fatos materiais da produção, tal qual nos oferece a realidade. (MARX e ENGELS, 1986: 141).

A superação exige a explicitação do projeto histórico³⁵ que possibilite visualizar a direção da própria superação, sem que isso signifique deduzir a superação, de modo idealista, do projeto histórico (FREITAS, 1995). Segundo o autor a necessidade de expor, de maneira clara, o projeto histórico cumpre a tripla função de: não separar o político do pedagógico – caindo na armadilha de reduzir as diferenças políticas às diferenças pedagógicas; evitar a ambigüidade no discurso – tornando claro o que queremos dizer quando falamos em mudar/superar a sociedade capitalista. Assim não se trata de querer humanizar a exploração do homem pelo homem, mas de acabar com a exploração. Não se trata de tentar dar uma face mais humana a miséria tornando-a suportável, mas sim de acabar com a miséria; e, por fim, demarcar o lugar de onde se fala evitando o ecletismo.

³⁵ Segundo Luiz Carlos de FREITAS (1987) assim define: “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins.”

Não temos a pretensão de esgotar um trabalho desta magnitude, por razões óbvias. Procuraremos, todavia, tomar estes elementos como “suleadores”³⁶ de todo o trabalho.

Para realização de nossas análises, iremos nos valer dos estudos no âmbito da tradição do pensamento Marxista cujos princípios fundamentais, no percurso de entender e explicar o real, estão sintetizados no termo materialismo histórico e dialético. O materialismo histórico “representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na realidade (...) a dialética refere-se ao método de abordagem deste real” (MINAYO, 1992: 65).

A referencia ética, nesta perspectiva, contrapõe “o *teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo*” (FRIGOTTO, 1998: 26). Isto diz respeito ao caráter interessado da pesquisa. Como disse Marx, na sua XI tese sobre Feuerbach, “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”. (MARX e ENGELS, 1993: 16)

Considerando que nossas escolhas teóricas não são neutras nem arbitrárias, afirmamos não termos a pretensão de nos aproximar, de forma alguma, de uma perspectiva dogmática (de um *paradigma*), mas, que nosso estudo - e seus possíveis desdobramentos - ao tratar dos parâmetros teórico-metodológicos para a formação de professores de Educação Física apontam para uma intervenção no plano de certas relações sociais mediadas por diretrizes governamentais.

Por traz das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que

³⁶ Suleadores (Sulear) é usado como contraponto a conotação ideológica do termo nortear (nortearo). Paulo FREIRE no seu livro “Pedagogia da Esperança” estabelecendo um diálogo com o físico Márcio Campos (que na verdade foi quem primeiro alertou Paulo Freire para tal fato) questiona o fato de ter-se o norte como ponto de orientação. “Norte é primeiro mundo. Norte está em cima, na parte superior...” (1993:218) Aludi-nos para o fato de virarmos as costas para o cruzeiro do sul, símbolo brasileiro e ponto de referência para nós. Portanto, SULEAR, está sendo usado no sentido de orientar.

diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista. (FRIGOTTO, 1998: 26)

Quer dizer: trata-se de refletir sobre a realidade, de tais políticas, com o intuito de poder contribuir, efetivamente, para modificar ações sociais nem sempre democráticas, reconhecendo que “...*toda análise já contém uma proposta de intervenção na realidade*”. (ASMANN, 1997)³⁷ o que torna puro onirismo qualquer pretensão de neutralidade, posto que pensar/teorizar algo é posicionar-se a respeito.

Isso considerado, fica evidente que o enfoque metodológico jamais se reduz a meros bisturis teóricos; categorias e conceitos, e sua articulação recíproca. No bojo do marco teórico sempre existem pressupostos tácitos acerca das manutenções ou transformações possíveis - desejáveis ou não - do mundo. É certo que não se lê o real sem articular sua interpretação mediante um conjunto de categorias e conceitos. São lentes, lupas e bisturis, sem os quais permanecemos cegos. Mas o que se vê, pelos olhos das ciências, sempre contém, como na visão ocular - a outra visão: a criada pelo cérebro, no caso da vista; a criada pela esperança ou a resignação no caso do saber. (Ibidem)

Reconhecemos que também o Marxismo está em “crise”. Crise entre aspas por concordarmos com Jameson quando diz que as crises da perspectiva Marxista “ocorreram exatamente nos momentos em que seu objeto de estudo fundamental - o capitalismo - parecia estar mudando de aparência, ou passando por mutações imprevistas e imprevisíveis.” (Idem, 1994: 66).

Foge ao escopo deste trabalho realizar uma análise detalhada das críticas feita ao paradigma Marxista. Entretanto, se por um lado as exigências da reflexão sinalizam como prudente, e avançado, não desconsiderar as idéias contrárias -

³⁷ Prefácio do livro *O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos* (Azevedo, 1997).

Gramsci³⁸ observava que tais idéias poderiam sinalizar exigências que deveriam ser incorporadas, ainda que de maneira subordinada, para uma nova e mais avançada posição, ou seja, o pensador italiano defendia a superação por inclusão – de outro é preciso evitar os labirintos retóricos formais onde apenas um diminuto clã de esclarecidos conhece os códigos secretos rumo á saída (GENTILI, 1998). Sobre tal possibilidade, LÖWY (1998: 40) fulmina:

A crítica dos limites da racionalidade instrumental herdada das luzes [iluminismo] é legítima quando feita em nome de uma racionalidade superior, substancial, humano-concreta (...) Ela se torna perigosa quando a empreendemos em nome de um resgate do irracional (como em certos meios religiosos integralistas ou simplesmente conservadores) ou em nome de uma pomposa multiplicação dos 'jogos de linguagem' mutuamente irreduzíveis, como a proposta extremamente fútil da filosofia pós-moderna em moda. Os ideólogos pós-modernos exaltam a fragmentação, a dissociação e a atomização dos movimentos sociais (nos EUA, por exemplo, os movimentos das mulheres, dos negros, indígenas, minorias sexuais) e criticam toda tentativa de re-totalização ou universalização como uma regressão anacrônica às 'grandes narrativas' do passado. Nossa tarefa consiste, ao contrário, em aproximar esses movimentos entre si e com o movimento operário, em busca de uma convergência, de um terreno comum, de uma unidade que respeite a autonomia de cada um, mas que os associe em um combate pela emancipação universal.

Para este mesmo autor o marxismo, que além de método de análise e interpretação da realidade, constitui-se também numa ética de solidariedade, num projeto revolucionário e numa utopia sobre o futuro, pode cumprir o papel unificador. Esta posição de Michael Löwy coincide com a do professor FRIGOTTO (1997), que demarca a dialética materialista histórica enquanto uma postura (concepção de mundo), enquanto método (que permite a apreensão radical da realidade) e enquanto práxis (que possibilita a busca de transformação e de novas sínteses no âmbito do conhecimento e da realidade histórica).

³⁸GRAMSCI, A. Concepção dialética da História, Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

Enquanto possibilidade histórica objetiva, que radicaliza sua ruptura com o projeto de modernidade capitalista e incorpora os desafios oriundos dos movimentos sociais contemporâneos, o socialismo consubstanciar-se-á como uma alternativa historicamente possível de ser viabilizada, ou seja, “...um projeto político coletivamente elaborado na luta do proletariado e do conjunto dos trabalhadores...” (EVANGELISTA, 1997: 78).

Valemo-nos de um último argumento que fundamenta nossa opção: uma teoria não deve ser abandonada/descartada por enfrentar problemas novos, mas no momento em que não oferece mais elementos que auxiliem na compreensão destes problemas (FRIGOTTO, 1995). Neste sentido o Marxismo continua sendo fundamental para estudos de questões sociais no seio do modo de produção capitalista.

Nenhuma teoria teve a sua morte tantas vezes anunciada como o marxismo (...) ...é sempre tempo de lembrar que o *marxismo continua sendo o instrumento teórico decisivo e insubstituível para a análise e transformação da realidade social contemporânea*. Dispõe dos recursos analíticos e autocríticos que o capacitam a enfrentar os novos desafios teóricos e políticos do nosso tempo. (...) Propugnar a plena validade teórica do marxismo nunca será um ato gratuito e sem conseqüências. Significa reafirmar, neste final de século XX, a *possibilidade histórica da revolução*, do fim da exploração e da emancipação dos trabalhadores. (BOITO JÚNIOR et Alii, 1994: VII-VIII).

Na perspectiva do materialismo histórico e dialético aparência e essência não coincidem. Desta forma se conhecemos a essência de um determinado fenômeno, conhecemos além de seu estado real os seus estados possíveis que ainda não existem, mas que deverão aparecer em determinadas condições. Daí que para o propósito deste trabalho - em que se objetiva analisar parâmetros teórico-metodológicos para a formação de professores de Educação Física – não podemos

olvidar de ir além das constatações. Nosso esforço deve estar sintonizado com um ir adiante, que significa, a depender do que os dados possam estar informando, traçar perspectivas de superação ou de incrementação das condições realmente existentes.

Daí a importância da categoria realidade possibilidade. Posto que não confinaremos o real na sua aceção imutável (naturalizando os fenômenos) nem o jogaremos na vala comum das incertezas (caindo no que Hobsbawn chama de insuportável presentismo, onde nada vale a não ser o aqui e agora). Por outro lado não iremos abstrair a transformação do real de sua base concreta, histórica recaindo na prisão do idealismo, do utópico como algo irrealizável.

Para Cheptulin realidade e possibilidade não coincidem. “Do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias.” (Idem, Ibidem: 338).

A dialética entre realidade e possibilidade indica que a primeira é uma possibilidade já realizada e a segunda é uma realidade em potencial. Ora se a possibilidade pode transformar-se em realidade então: “(...) podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade”. (Idem, Ibidem: 340).

De qualquer forma é preciso distinguir as possibilidades concretas de abstratas. As primeiras correspondem aquelas que para sua realização podem reunir-se no presente as condições necessárias e correspondentes; as segundas são as que para sua realização não existe, no presente, condições necessárias, de maneira que “a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento”. (idem, ibidem: 342). Tomar uma pela outra pode levar a erros

graves e desastrosos. Como dizia TROTSKY (1980) confundir o tempo em política é infinitamente mais perigoso que em gramática.

Desta forma para potencializar a crítica partiremos de indagações sobre os elementos centrais no debate sobre a formação dos professores nas licenciaturas, na educação física - especificamente na formação de professores dos três cursos de educação física analisados. As questões formuladas não devem ser entendidas como uma pretensão de esgotar a problemática. Entendemos que sem elas o que fica comprometida é a nossa possibilidade de compreensão do real. As perguntas que responderemos neste capítulo são: **a)** quais as questões centrais referentes aos parâmetros teórico-metodológicos para a formação dos licenciandos em geral, e quais as proposições superadoras reconhecidas tanto na literatura quanto em documentos advindos de setores organizados em torno das questões da formação de professores? **b)** quais as questões centrais referentes aos parâmetros teórico-metodológicos para a formação dos professores de educação física e quais as proposições superadoras reconhecidas tanto na literatura quanto em documentos advindos de setores organizados em torno das questões da formação de professores de educação física? **c)** quais as questões centrais referentes aos parâmetros teórico-metodológicos para a formação dos professores de educação física localizados nos três cursos de educação física do Estado da Bahia e quais as proposições superadoras reconhecidas a partir de processos de avaliação institucional das condições de oferecimento dos cursos?

Para respondê-las identificamos, ainda, os seguintes questionamentos que consideramos importantes: 1. Quais as mediações entre os interesses mais gerais do capital e a formação de professores e como se expressam tais interesses nos parâmetros teórico-metodológicos para a formação destes? 2. Quais as proposições em termos de parâmetros teórico-metodológicos para a formação de professores de

educação física no Brasil? 3. Quais as proposições teórico-metodológicas dos cursos de Educação Física das três instituições da Bahia? 4. Que possibilidades existem para a superação das contradições presentes nos cursos de formação de professores de Educação Física, no que se refere ao trato com o conhecimento e a base teórico-metodológica que sustenta a referida formação?

O capítulo objetiva, basicamente, apresentar contribuições acerca da formação de professores de educação física, partindo especificamente da análise do mais geral – formação de professores - ao mais específico – os parâmetros teórico-metodológicos dos cursos de educação física das três instituições analisadas no Estado da Bahia.

Apresentados os elementos gerais que orientarão nossas análises, articulados com a caracterização da situação geral feita na capítulo anterior, partiremos agora para o material empírico que nos permitirá realizar a crítica específica da formação em Educação Física tomando como base de dados documentos oficiais da avaliação de três cursos de Educação Física no Estado da Bahia. A escolha das instituições se deu por critérios de análise que permitissem uma maior aproximação com a essência. Falamos em aproximação por que sabemos que “*Os homens também são produtos de suas circunstâncias*” e nem sempre é possível vencer as barreiras das condições concretas de nossa formação, e da situação real para realização do nosso trabalho.

3.1 OS DADOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA BAHIA.

Existem hoje, segundos dados do INEP³⁹, 355 cursos de Educação Física no Brasil. Sendo 36 em Universidades Federais, 49 em Universidades Estaduais, 14 em Instituições municipais e 256 em instituições privadas. No Estado da Bahia são 18, sendo 07 em instituições públicas de ensino (01 Federal e 06 Estaduais - destes 05 estão funcionando os outros dois estão com seus vestibulares previstos para este ano e 11 em instituições particulares). Dentre as Instituições baianas que oferecem cursos de Educação Física já há algum tempo, portanto que já formaram turmas, escolhemos uma de cada segmento – federal, estadual e particular.

Desta forma partimos de alguns critérios para escolha da instituição particular e da estadual. A particular foi a Universidade Católica de Salvador (UCSal). Tomamos como critério de escolha o fato de ser o mais antigo do Estado (1972), tendo saído de seus quadros de formação e/ou trabalho a base dos docentes para os demais cursos constituídos no Estado. No caso da estadual optamos pela Universidade Estadual de Feira de Santana, cujo critério foi constituir-se uma das que compõem o grupo das Estaduais⁴⁰ e ser nosso local de trabalho o que ampliaria as possibilidades de análise. Existindo apenas uma Federal no estado ela foi nossa terceira escolha.

Além destes critérios é preciso acrescentar que foram estas três instituições que passaram, antes das outras, por avaliações externas o que permitiu a formalização de farto material de análise. Desta forma os dados, acerca dos parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores de

³⁹ Ver mais no sítio <http://www.inep.gov.br/superior/enade>. Visitado em 03/05/2005 às 14h20min.

⁴⁰ O grupo das UEBA – Universidades Estaduais da Bahia – é composto pela UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz) e UNEB (Universidade Estadual da Bahia). Todas possuem curso de Educação Física. A UNEB que é multicampi em mais de um departamento.

Educação Física, foram coletados em três Dossiês oficiais, públicos e que versam sobre as condições de oferecimento dos cursos de Educação Física nas referidas instituições. Ressalte-se que todos eles foram aprovados e reconhecidos pelas instancias internas, de cada instituição, – pleno de departamento, colegiados, Administração Superior – com destaque para o da UEFS aprovado também no Conselho Estadual de Educação da Bahia. Os dossiês são:

1. Universidade Católica de Salvador. **Possibilidades estratégicas para o projeto político pedagógico do curso de Educação Física da UCSal: primeiras aproximações via avaliação institucional.** Salvador: Pró-reitoria de Graduação, 2000. p. 74.
2. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Relatório de verificação condições de funcionamento curso de licenciatura em Educação Física Universidade estadual de Feira de Santana.** Salvador: Comissão de verificação das condições de funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS-CEE/BA, 2002. p. 86
3. Universidade Federal da Bahia. **Reestruturação do curso de Educação Física e implementação do curso noturno de Educação Física da FACED/UFBA.** Salvador: Departamento de Educação Física/LEPEL, 2004. p. 125.

Ressaltamos que não iremos realizar uma avaliação destes cursos. Isto já foi feito por instâncias competentes. Tampouco iremos realizar uma avaliação das avaliações. Isso deve ser obra coletiva daqueles que compõem a comunidade Universitária de cada instituição. Nosso foco de interesse está na análise dos parâmetros teórico-metodológicos para formação de professores de Educação Física. Considerando a riqueza dos materiais, os procedimentos científicos utilizados, a inexistência de estudos, no Nordeste do Brasil, acerca de parâmetros teórico-metodológicos para formação de professores na nossa área, e a importância de buscar avançar a partir do que realmente existe decidimos tomá-los como material empírico deste trabalho.

Os cursos aos quais os documentos fazem referência tiveram seus currículos organizados a partir da resolução 003/87 do antigo Conselho Federal de Educação. Esta resolução introduziu alterações no modelo anterior, tais como: 1) Possibilidade de oferta de formações diferenciadas – licenciatura ou bacharelado; 2) extinção do currículo mínimo; 3) organização do currículo pleno por áreas/campos do conhecimento – do ser humano, da sociedade, filosófico e técnico; 4) Áreas de formação básica e de aprofundamento; 5) Trabalhos de conclusão de curso; 6) Ampliação da carga horária. (QUELHAS, 2002. e KUNZ et al, 1998).

Segundo KUNZ et al (1998: 38) o Diretor das Comissões de Especialistas de Ensino da SESu, na abertura dos trabalhos daquela que foi a primeira comissão de especialistas da Educação Física (para organização e implementação das DCNEF) afirmou que a resolução 03/87 serviu de referência para as novas diretrizes que estavam sendo propostas. Nada mais coerente já que o processo iniciado guardava profunda sintonia com o projeto de mundialização da educação capitaneado pelo Banco Mundial/FMI, conforme destacamos no capítulo anterior. Conforme indica FRIGOTTO (2001: 64)

O campo educativo, da escola básica a pós-graduação, no quadro do ajuste global, é então, direcionado para uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, objetivando formar em cada indivíduo um banco de reserva de competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade.

Desta forma, nosso estudo não perderá de vista a dinâmica do embate entre projetos distintos pela direção do processo de formação humana. Não se trata de estabelecer uma relação direta de causa-efeito, entre as perspectivas de formação

decorrentes das resoluções 03/98 (CFE) e 07/2004 (CNE), mas, de reconhecer que as mudanças possíveis constituem atualizações de um projeto em curso que matem na essência seus princípios fundamentais. Conforme sinaliza NEVES (1999) a educação no Brasil – da dinastia dos Fernandos⁴¹ - sofreu um processo de continuísmo, onde as premissas fundamentais para *associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal* (Idem, ibidem: 134) foram mantidas no sentido de redefinir o sistema educacional brasileiro para formação de um novo trabalhador e para subordinar a escola aos ditames e interesses empresariais. Este processo – no âmbito do novo ordenamento legal - inicia-se com o ataque aos projetos democráticos populares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴². Os projetos da sociedade civil organizada tinham como eixo orientador a defesa da escola pública, gratuita, laica, com qualidade para todos, garantindo seu caráter universal, unitário e democrático.

3.2- AS INSTITUIÇÕES E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: EM BUSCA DE REGULARIDADES.

3.2.1- A INSTITUIÇÃO I.

O Curso de Educação Física da Instituição I é o mais antigo da Bahia, localizado em Salvador, sendo sua fundação datada de 27 de dezembro de 1972. A primeira turma, composta de 59 formandos, formou-se em dezembro de 1975. Na

⁴¹ Dinastia dos Fernandos está sendo utilizado aqui para caracterizar o período de restauração da democracia no Brasil. Iniciado com a primeira eleição direta para presidente (1989). Portanto, quando todos os pressupostos da democracia foram restabelecidos. Vai da eleição de Fernando Collor aos dois mandatos de Efe Agá Ce.

⁴² A LDB foi aprovada em Dezembro de 1996 e o PNE em Janeiro de 2001. A respeito deste embate ver Saviani (1997), Brzezinski (1997) e Revista Universidade e Sociedade nº 15.

década de 80 adotaram como referencia central – para orientar a organização curricular - a concepção epistemológica da Motricidade Humana, conforme sistematizada pelo Professor Dr. Manuel Sérgio da Universidade Técnica de Lisboa.

Nesses 27 anos o Curso formou aproximadamente 1.500 (mil e quinhentos profissionais que atuam predominantemente no sistema educacional. Muitos deles são profissionais de destaque e renome na área e que vêm prestando relevantes serviços no Estado e na Região. (UCSal, 2000: 12)

Em que pese ter se consolidado no âmbito da graduação a Instituição I não implementou até os dias atuais um Programa Permanente de Pós-Graduação ou Programa Especial de Capacitação Docente visando contribuir na formação continuada dos egressos e/ou na qualificação dos seus quadros. Foram realizados Cursos de Especialização no final dos anos 80, mas que não vingaram em termos de continuidade e consolidação.

A instituição forma licenciados em Educação Física para atender, principalmente, o sistema educacional brasileiro. Com intervenção pedagógica construída em setores populacionais com necessidades especiais, como por exemplo, a terceira idade, os diabéticos, cardiopatas, hipertensos, aidéticos e outros.

O Curso, de caráter eclesiástico, localiza-se dentro de uma instituição norteada por diretrizes e normas próprias da Constituição Apostólica "Ex Corde Ecclesiae" sobre as Universidades Católicas.

No seu Capítulo III as diretrizes e normas da Universidade Católica explicitam em seu ART. 19 que a Universidade Católica deve distinguir-se (...) pela excelência de sua organização e atividade de ensino, pesquisa, extensão, bem como, primar pela qualificação Humana e Funcional (...). Em seu Art. 23 do capítulo V as diretrizes defendem que "A Proposta Pedagógica da Universidade buscará integrar o progresso acadêmico e profissional dos alunos (...) de modo que eles não só se tornem competentes no seu setor

específico, a serviço da sociedade, mas também líderes qualificados (...)" (UCSal, 2000: 12)

As orientações acerca do processo de construção do projeto político pedagógico e do redimensionamento da política de graduação podem ser reconhecidas nos documentos internos da Instituição I⁴³. Postula a formação do profissional cidadão, privilegiando o desenvolvimento das dimensões ética, social e humana no seu projeto educacional. Consideram que o contexto de exigências atuais impõe a necessidade de redimensionar as práticas pedagógicas que devem traduzir-se em novas propostas de "ensinar e aprender", bem como na busca de outros modelos inovadores que possam imprimir outro significado a Educação.

O relatório aponta para o fato de que se reconheçam novas exigências para a formação acadêmica com base na avaliação das condições de oferecimento do curso de educação física pela instituição.

Os procedimentos utilizados no processo de avaliação indicam que a postura científica orientou as ações desenvolvidas: Reuniões de trabalho da Comissão; Constituição dos Grupos de Trabalho de temas específicos; Realização e participação de Eventos (Seminários interativos); Levantamento e análise de documentos internos e, da produção acadêmica disponível; Análise da legislação, e de documentos para Avaliação Institucional – padrão de referencia nacional para os cursos – e, as novas orientações sobre diretrizes curriculares da comissão de especialista da SESU/MEC; Check member (Checando com os participantes/alunos) a organização do trabalho pedagógico, o trato com os conteúdos, os objetivos, avaliações, procedimentos, situações, recursos, tempos pedagógicos e os sujeitos

⁴³ Os documentos estão citados no relatório. São eles: "Ensino de Graduação: referências para uma nova organização curricular" (Salvador, Ano 1, Nº 2, 1999) e "Diretrizes Curriculares: contribuições da comunidade acadêmica à elaboração das diretrizes curriculares nacionais" (Salvador, Ano 1 nº 1, 1999).

do processo de ensino e as aprendizagens privilegiadas; Revisão da literatura sobre as temáticas Universidade, Currículo, formação profissional; Experiências institucionais acerca de reestruturação do curso de Educação Física.

Serviram de referência para os trabalhos as 14 dimensões institucionais básicas (*Objetivo, Missão e vocação da instituição; Ensino; Pesquisa; Relações externas; Corpo docente; Corpo discente; Corpo técnico-administrativo ; Administração acadêmica do Curso; Controle; Organização e Governo; Planejamento e avaliação; Recursos de informação; Recursos de infra-estrutura; Recursos financeiros*), sugeridas pelo Modelo de Avaliação Institucional do CRUB⁴⁴, bem como as orientações da Direção Central da UCSal que foram cotejadas considerando-se as orientações do MEC para avaliação dos cursos de Educação Física – Padrão de Qualidade e Roteiro de Avaliação para Autorização de Cursos de Graduação em Educação Física que são: Projeto Acadêmico do Curso; Administração Acadêmica do Curso; Corpo docente; Corpo discente; Biblioteca e estrutura de apoio; Instalações; Avaliação Final do Curso.

Os focos do trabalho de avaliação foram: a qualidade acadêmica, a eficiência e eficácia administrativa e a relevância social. A partir dos dados coletados, bem como da consideração das análises atuais acerca da Universidade Brasileira, traçou-se elementos que permitissem o diagnóstico, além de levantar possibilidades para o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física na Instituição I.

Foram apresentados detalhadamente os elementos que deveriam permitir a consideração dos pontos estratégicos para um PLANO DE AÇÃO, recomendando a instituição dezoito pontos que versam desde a necessidade de se ampliar a mobilização no interior do curso, potencializando a participação de estudantes e

⁴⁴ Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras.

professores, para entender e enfrentar a gravidade dos problemas, sugerindo que a prática avaliativa seja permanente (devendo ser atualizada e ampliada com novas proposições oriundas de pesquisas) e que sejam utilizados novos instrumentos (como a pesquisa-ação, por exemplo) que permitam ampliar o diagnóstico e incrementar as propostas inclusive no sentido de avaliar a avaliação. Aponta para necessidade de redimensionar radical e urgentemente a forma de gestão/administração, o currículo e a organização do trabalho pedagógico, bem como de que se construam as condições para implementação da pós-graduação.

Finaliza apresentando perspectivas/possibilidades para a Reestruturação do Projeto Político Pedagógico da Educação Física na Instituição I entendido enquanto organização do trabalho pedagógico em dois âmbitos: como organização da instituição em seu todo e, como organização da sala de aula.

3.2.1.1 Quadro sinóptico com dados referentes as condições de oferecimento do curso de Educação Física na Instituição I⁴⁵

<p>Corpo docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 55 professores; A maioria com contratações parciais (¾ dos professores); 35 professores com especialização; 06 professores com graduação; 08 professores com mestrado; 02 professores com doutorado; 04 não indicadas. • Baixo índice de titulação⁴⁶; • O desempenho acadêmico dos professores nas disciplinas não vem efetivamente sendo avaliado. • Ingresso por indicação • Prevalece a dedicação em tempo parcial reduzida • Os professores não pesquisam em sua maioria • Pouca participação da maioria em eventos científicos (Aproximadamente 5 %) • 2/3 (Dois terços) dos professores mantém outro emprego ou atividade econômica, para além da Universidade.
-----------------------------	---

⁴⁵ A Comissão constatou que algumas informações estavam desatualizadas na Secretaria.

<p>Corpo docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1.025 (Um mil e vinte e cinco) alunos matriculados regularmente⁴⁷ • Ingresso por Vestibular • Curso pago com apenas 14 bolsistas • Mensalidade de R\$ 363,60 (4 disciplinas) e R\$ 743,20 (8 disciplinas) com o número aproximado de 700 estudantes inadimplentes. • Número de formandos muito aquém do número de ingressantes – que oscilava entre 30 a 80, quando o número de ingressantes era 180. • Estima-se que 1/3 dos ingressantes integralizam seus currículos no tempo previsto. • Taxa de evasão em torno de 10% a 18%, segundo informações da direção da escola. • Outro dado importante não disponível é sobre a atuação dos alunos egressos em sua área de formação. Infamações internas indicam que 85% dos profissionais estão atuando no Campo Educacional • Em relação a formação continuada as oportunidades têm sido restrita • A maioria dos egressos entrevistados não avançou em estudos de pós-graduação • A participação em eventos técnico-científicos da área tem sido restrita, principalmente por questões econômicas e de ofertas. • No que diz respeito a formação inicial no Curso reconhecem a necessidade de maior coerência entre teoria e prática, entre o que se diz e o que se faz, entre o que se prega na Universidade e o que o mercado e a população realmente exige • O PET - Programa Especial de Treinamento da CAPES, não existe. • A produção acadêmica, como por exemplo, a monografia como exigência de final de curso, não existe e o argumento é que a resolução 003/87 do CFE não o exigia. • Existem indícios apontando que os alunos estão desinstrumentalizados para o manejo, produção/critica/socialização do conhecimento científico. • Baixíssima participação nos organismos de organização estudantil • Pouca participação da maioria em eventos científicos (Aproximadamente 10%)
<p>PPP Currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os campos de intervenção estão sendo ampliados mas a formação curricular não está acompanhando esta expansão. O currículo continua, fragmentado, difuso, extensivo, provavelmente, sem responder aos campos de trabalho em expansão e as aspirações dos que buscam formação profissional na área. • O currículo do Curso de Educação Física da UCSal ainda não incorporou as orientações atuais sobre DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ACADÊMICA nas Universidades, ora em intensiva discussão tanto, no interior da Universidade como nos próprios órgãos do MEC e nos Conselhos. • Currículo desatualizado, rígido, extensivo. • O currículo do Curso é constituído de aproximadamente 45 (quarenta e cinco) disciplinas obrigatórias e, no mínimo três disciplinas optativas de um rol de aproximadamente 14 oferecidas. • Carga horária do Curso é de 2.940 horas equivalente a 161 créditos a serem integralizados de 08 a 14 semestres letivos. • Elevado de disciplinas apresenta desconexões identificadas na análise de Ementas, conteúdos e referências bibliográficas, caracterizando-se um currículo extensivo (centrado no "ensino-aula expositiva" e não na pesquisa) • É horizontalizado e privilegia a quantidade de conhecimentos memorizados em detrimento da qualidade da elaboração do pensamento científico; • Ênfase no caráter biologizante e esportivizado, tecnicista do currículo e pode ser observado pelas disciplinas oferecidas e suas origens epistemológicas. • Existem disciplinas no currículo que não encontram justificativa epistemológica quando consideradas tais orientações • Servem para instrumentalizar alunos preenchendo lacunas deixadas pelo ensino médio, como, por exemplo, Português e Informática, e ainda, disciplina como a Teologia que cumpre finalidade ideológica – influência religiosa institucional. • Não é possível mais reconhecer, no título das disciplinas e nos conteúdos dos programas, a referência paradigmática da Motricidade Humana (Manuel Sérgio) no currículo. • Ênfase na perspectiva instrumentalista na formação acadêmica

⁴⁶ ÍNDICE DE TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE (ITCD) é representado pela média ponderada das titulações acadêmicas dos docentes. O índice de titulação desta instituição está em torno de (2), o que é muito baixo e preocupante. Segundo o relatório, *no limiar do satisfatório*. (UCSal, 2000: 25).

⁴⁷ No documento encontramos a seguinte informação “Não foram localizados dados sobre origem do alunado e perfil sócio-econômico dos ingressantes, junto ao Curso, a não ser dados gerais coletados na realização do Vestibular. Provavelmente estes dados existem junto aos órgãos que promovem o ingresso pelo vestibular”. (Idem, *Ibidem*: 18)

	<ul style="list-style-type: none"> • As contribuições teóricas de dissertações e teses de doutoramento não estão, ainda, sendo consideradas na maioria das disciplinas técnicas do currículo da graduação. • Disciplinas fragmentadas com ênfase no ensino • A pesquisa não se constitui princípio no currículo como um todo. • O Currículo não tem seu eixo delineado claramente o que se expressaria no perfil profissional. As ementas estão desatualizadas e com grandes disparidades entre si. Os conteúdos de ensino nas disciplinas seguem esquemas formais das "ciências mães" e envolvem noções elementares. • As bibliografias estão, na maioria das disciplinas, desatualizadas, citadas de forma incorreta, exigindo revisões imediatas e algumas centradas em uma única corrente de pensamento, ou então em uma única obra do autor. • Na dinâmica curricular - trato com o conhecimento; seleção, sistematização, organização, produção, socialização do conhecimento -, o processo continua sendo orientado por vertentes epistemológicas positivistas, com base no "bom senso" de professores, que ensinam/transmitem o que sabem. • Os Objetivos Gerais do curso não estão claramente articulados com Objetivos de disciplinas. • Existem indícios de que a avaliação é meritocrática, classificatória, autoritária, sem unidade teórico-metodológica entre o corpo docente. • O processo de avaliação privilegia as competências cognitivas mais elementares e relega competências científicas/críticas, relacionais e informacionais de alto nível. Não são privilegiadas as dimensões: a) conceituais/científicas; b) atitudinais/consciência crítica e; c) processuais/interativas/comunicativas, no trato com o conhecimento. • A avaliação da instituição, do professor, das disciplinas, das condições de trabalho, não são consideradas. • Existem fortes indícios que o sistema avaliativo do Curso de Educação Física da UCSal é autoritário, segregador e excludente. • As atividades de estágio e de trabalho de conclusão de curso caracterizam-se por disciplinas de fase terminal • A interdisciplinaridade, integração, inter-relação entre disciplinas e áreas é inexistente porque no curso não se privilegia a pesquisa. • Quanto ao tempo pedagógico dos alunos, apesar da carga curricular oficial ser extensiva, é burlado, com superposição de conteúdos, atividades irrelevantes em ambientes inadequados e com referenciais desatualizados, além dos atrasos e outros motivos que justificam a não entrada em sala ou a saída antes do tempo previsto para o término da aula. • No entanto, ainda não existem evidências de atendimento a exigências da LDB, bem como a algumas normatizações internas. • As propostas para o currículo que eventualmente surgem são submetidas ao critério pragmático da economia de recursos financeiros. • As discussões de caráter epistemológico não se fazem presentes nos conteúdos das disciplinas e nas discussões acadêmicas dos professores • Principais contribuições teórico-metodológicas para a Educação Física & Esporte não são localizados em um currículo com mais de 40 disciplinas • O Curso está voltado para atender a demanda do mercado de trabalho e mesmo assim está anacrônico • A aprendizagem dos alunos, em relação a conteúdos gerais e específicos da área da Educação Física & Esporte, está comprometida, porque não são trabalhados conceitos científicos básicos que permitem teorizações, compreensões de teorias, reconhecimento do estado da arte. • O conhecimento técnico é predominante. • Prevalece à dissociação entre teoria-prática, entre disciplinas de caráter técnico - específicas do curso - e de caráter pedagógico/científico. • Pouca alternância no poder, que é exercido por longos períodos, pelos mesmos dirigentes.
Infra-estrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Não incorporou também o uso intensivo de novas tecnologias informacionais e comunicacionais. • Os aparelhos e implementos são reduzidos, mal conservados e desatualizados, inapropriados ao uso didático, e apresentam problemas técnicos com frequência. • O número total de funcionários do Curso de Educação Física é de seis (06). Constatamos ainda, uma média simples de, aproximadamente 170 alunos por funcionários e de nove (9) professores por funcionário. • Poucas instalações e a maioria serve a vários ou todos os outros cursos. • A comissão identificou dificuldades no acesso e utilização, tanto dos laboratórios quanto

	<p>dos auditórios, visto a grande demanda dos cursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constata-se que os professores não têm salas individuais ou em Grupos para estudos e, não existem em utilização, salas de reuniões adequadas. • Gerenciamento financeiro é Centralizado na Pró-Reitoria de Administração, Não existem registros de experiências de Gestão participativa de gerenciamento participativo dos recursos financeiros. • Não foram observados durante o primeiro semestre letivo de 2000 reuniões regulares dos órgãos de gestão dos Departamentos e Cursos. Não existem Colegiados em funcionamento. • Evidenciam a precariedade do setor, com pouca disponibilidade para as atividades fins, mantendo-se uma elementar forma burocrática de gerenciamento.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos livros citados pelos professores não estão disponíveis na biblioteca. • A escolha rigorosa dos chamados clássicos de diferentes linhas de pensamento não é evidente na relação da biblioteca. Os periódicos, assinaturas de revistas científicas são inexistentes. Existem sim, assinaturas de algumas revistas semanais e de jornais de circulação diária.

Apesar das aparentes reformulações do Currículo do Curso de Educação Física da UCSal ao longo dos anos, constatamos que, a direção do processo de formação humana é assegurado por uma estrutura curricular que não se alterou, na essência, em mais de 20 anos de existência do curso. (UCSal, 2000: 41)

3.2.2 A INSTITUIÇÃO II.

A Instituição II foi instituída pela LEI Delegada Nº 12 de 30 de dezembro de 1980⁴⁸. Autorizada a funcionar pelo decreto Federal nº 77.496 de 27 de abril de 1976 e reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19 de dezembro de 1986, goza de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar, na forma da legislação vigente. É uma instituição de ensino superior, de pesquisa e estudo, em todos os ramos do saber e da divulgação científica, técnica, cultural.

Em 30 de maio de 1995 através da Portaria nº 687/95, assinada pela reitora Anaci Bispo Paim, foi criada uma Comissão composta pelos professores Sérgio

⁴⁸ Sucedendo a Fundação Universidade de Feira de Santana, criada pela Lei nº 2.784 de 24 de janeiro de 1970.

Tranzillo França, Newton Carvalho Torres, Denice Vitória de Brito, Cleide Mércia Soares da Silva Pereira e Graça Maria Dultra Simões para proceder aos estudos visando implementar o Curso de Graduação em Educação Física na UEFS. Em 22 de agosto integram a Comissão, por Portaria nº 921/95-A os professores Dimilson Carneiro Pedreira, Gil Mario de Oliveira Menezes e Maria da Conceição B. Carneiro.

Por Resolução do CONSEPE nº 28/96 assinada em 04 de setembro de 1996 foi aprovado o PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA Instituição II, com a carga horária de 3.090 horas e com 30 vagas semestrais. Posteriormente autorizada a criação do curso de Licenciatura em Educação Física pelo CONSU (10 de setembro de 1996). Teve o primeiro vestibular para ingresso em 1997.

Em 06 de fevereiro de 2001, através do Ofício nº 82/2001, a reitora da UEFS professora Anaci Bispo Paim, solicita ao Presidente do Conselho Estadual de Educação, Dr. José Rogério da Costa Vargens, a abertura do processo de RECONHECIMENTO do Curso de Licenciatura em Educação Física da Instituição II.

Os dados da instituição II foram apresentados em relatório com o resultado das atividades realizadas pela “Comissão Verificadora das condições de funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação Física”. O texto apresenta elementos para um diagnóstico avaliativo, que permitiu a emissão de um parecer.

Os procedimentos seguem, também, uma orientação que preza pelo rigor científico identificado nas ações para coleta e análise dos dados. O processo desenvolveu-se no decorrer de três meses (Julho, Agosto, Setembro) de 2002 quando foram realizadas: Visita ao Conselho de Educação; Levantamento de materiais prévios a verificação; Reuniões de trabalho da Comissão de verificação; Visitas in loco; Reunião com a administração central – Membros da Direção, da

Reitoria e com a Reitora; Reunião com a Coordenação do Colegiado do Curso de Educação Física; Reunião com corpo discente; Reunião com corpo docente; Participação em eventos – Reuniões de docentes, reuniões de Grupos de Estudo, Aulas, atividades de pesquisa e extensão; Vistoria a instalações e equipamentos; Visita a biblioteca; Levantamento e análise de documentos internos - grade curricular – e, da produção acadêmica disponível; Análise da legislação e dos programas do Governo para Modernização da Graduação, Avaliação Institucional – padrão de referencia nacional para os cursos – e, as orientações atualizadas da época sobre diretrizes curriculares da comissão de especialista da SESU/MEC; Check member com estudantes e professores (Checando a organização do trabalho pedagógico); Revisão da literatura sobre as temáticas Universidade, Currículo, Formação de Professores; Experiências institucionais acerca de reestruturação do curso de Educação Física.

A comissão apresentou o PARECER sobre as condições de funcionamento do Curso com recomendações que foram apresentadas como sugestões – na forma de possibilidades - para a Reestruturação do Projeto Político Pedagógico da Educação Física na Instituição II.

Foram considerados como elementos constitutivos da Organização do trabalho pedagógico: finalidades; estrutura organizacional; currículo; tempo pedagógico; processos de decisão; relações de trabalho; avaliação.

Os parâmetros utilizados foram idênticos àqueles tomados como referência para os trabalhos junto a Instituição I. Estes permitiram a consideração de 14 dimensões destacadas como cerne dos trabalhos. São elas: Objetivo, Missão e vocação da instituição; Ensino; Pesquisa; Relações externas; Corpo docente; Corpo discente; Corpo técnico-administrativo; Administração acadêmica do Curso;

Controle; Organização e Governo; Planejamento e avaliação; Recursos de informação; Recursos de infra-estrutura; Recursos financeiros.

A partir dos dados coletados, bem como da consideração das condições socioeconômicas e culturais da região e das análises atuais acerca da Universidade Brasileira, foi apresentado o RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO, e ainda, traçados os elementos levantando possibilidades para o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física.

No relatório constatamos a indicação de 19 pontos estratégicos que evidenciam os grandes problemas que constituem empecilhos para o oferecimento de um curso com qualidade social para todos e, portanto, necessitam de ações coletivas e institucionais no sentido da busca e consecução das soluções. Em pese a extensão da citação consideramos importante, para nossas análises, expor *ipsi literis* as recomendações feitas.

1. O aprofundamento da **Base filosófica teórico-metodológica, ontológica e gnosiológica**, na perspectiva da construção do currículo emancipatório, superando-se a falta de clareza das bases do curso e as referências defasadas, próprias dos anos 80;
2. A atualização do **diagnóstico sócio-econômico-cultural** que estabeleça referências curriculares e necessidades imediatas, mediatas e históricas;
3. Alteração do **Trabalho Pedagógico**, alterando-se o **Trato com o Conhecimento** de forma a possibilitar a nucleação de temáticas e conhecimentos e, a redefinição da creditação para delinear o núcleo identificador do conhecimento básico e dos conhecimentos de aprofundamento da área, através de Projetos Abertos a Experiências Sociais e de Pesquisas Matriciais, que apontem para a inter e transdisciplinaridade, para um currículo por projetos, intensivo, em contrapondo ao ensino sem pesquisa, um currículo extensivo (inchado), com disciplinas estanques e desarticuladas, sem muitas possibilidades de atividades abertas a experiências sociais;
4. Otimização do **Tempo Pedagógico** necessário para as aprendizagens relacionadas ao trabalho docente com a distribuição das incumbências segundo às necessidades apontada, a saber, no ensino, na pesquisa-extensão, na orientação de estudantes da graduação;
5. A redefinição do processo de **Avaliação do ensino, da aprendizagem e da avaliação institucionais** de forma a permitir a inter-relação e redefinição objetivando avançar qualitativamente no oferecimento das experiências pedagógicas de responsabilidade da UEFS, permitindo

que a sistemática de avaliação tenha relação com objetivos coletivamente definidos e que seja realizada com base em instrumentais científicos; 6. O reordenamento da **Prática do Ensino** na perspectiva de considerá-la **eixo articulador da produção do conhecimento no currículo**, com base na pesquisa matricial, no ensino problematizado, para abordar o conhecimento específico da área e a intervenção profissional em campos de trabalho em expansão, visto ser a docência um dos principais elementos identificadores da intervenção profissional, para superar a idéia de estágio terminal e desarticulada das demais disciplinas do curso; 7. A redefinição do **Trabalho Monográfico** e suas bases teóricas, redistribuindo a construção do mesmo ao longo do curso, nos ciclos de ensino, com participação em pesquisas e com acompanhamento sistemático dos professores do curso, de forma a resultarem monografias de base, sob as quais alicerça-se a construção de conhecimentos científicos inéditos e de relevância social. 8. A constituição de **Grupos de Pesquisa**, articulados por problemáticas significativas, abordadas com procedimentos próprios a **Iniciação Científica** (procedimentos propedêuticos) comuns, didáticos, a todos os iniciantes e também, de forma a possibilitar o reingresso dos egressos do Curso para estudos de atualização e aprofundamento; 9. A implementação do **Programa de Pós-Graduação** articulado com a graduação, contribuindo para delinear a nucleação da área de conhecimento básico e de aprofundamento no currículo e que venham a atender demandas históricas colocadas na região no que diz respeito a formação de professores; 10. O incentivo à **Dedicação Exclusiva**, a capacitação docente, articulada com o plano de carreira e avaliação do desempenho; 11. A constituição de **Linhas de Pesquisas** que subsidiarão, também, a configuração da área básica e de aprofundamento do currículo, através do trabalho dos Grupos de Estudo e Pesquisa, cadastrando-os no banco de dados do CNPq; 12. Introdução e ampliação da **Assistência Estudantil**, expressa em bolsas de estudos, bolsas de Iniciação Científica, bolsa de Monitoria, para no mínimo 20% dos estudantes do Curso; 13. Realização de estudos com os **Egressos** para verificar se estão ou não atuando nas áreas de formação; 14. **Política de Valorização do Magistério Superior** que contemple as boas condições de trabalho para o professor, um Plano de Cargos e Salários, a Carreira e a Avaliação Docente articuladas e que contemple as aspirações da categoria docente, em um processo de qualificação e formação continuada que garanta a concretude das finalidades da UEFS; 15. Inclusão de alunos para o preenchimento de **Vagas Ociosas** que foram constatadas, em decorrência do não preenchimento de todas as vagas oferecidas; 16. Ampliação dos **Espaços e Equipamentos Específicos** para a pesquisa, como salas de docentes equipadas e informatizadas; 17. Ampliação das **Assinaturas de Periódicos** e disponibilidade de dissertações e teses; 18. Constituição de **Acervos** com anais, relatórios registros fotográficos e em áudios, das atividades desenvolvidas; e 19. Ampliação, com clarificação das atividades de **intercâmbio técnico-científico**, tanto local quanto regional, nacional e internacional. (UEFS, 2002: 65⁴⁹)

⁴⁹ Grifos no original.

3.2.2.1- Quadro sinóptico com dados referentes às condições de oferecimento do curso de Educação Física na instituição II.

Corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Ao todo são 15 (quinze) professores lotados no Departamento de Saúde, e 12 (doze) de outros departamentos que trabalham em diferentes <i>formas de contratação</i>. A maioria com contratações parciais (¾ dos professores) em regime de 40 horas e somente 4 (quatro) professores com Dedicção Exclusiva (DE). Existem indícios ainda de que nem todos com 40 horas e DE as cumprem seguindo preceitos contratuais. • A maioria dos professores vem de outro município, não residem na cidade sede da UEFS e, comparecem exclusivamente nos dias das aulas ou reuniões. • A maioria dos professores vem de outro município, não residem na cidade sede da UEFS e, comparecem exclusivamente nos dias das aulas ou reuniões. • Quanto à <i>titulação</i> identificamos que a maioria tem graduação e especialização. Existem somente 4 (quatro) mestres dos quais somente dois estão realizando doutorado⁵⁰ • Índice de Qualificação do Corpo Docente é baixo (aproximadamente 2) • Número razoável de professores substitutos (precarizados). • O corpo docente é relativamente jovem, com ingresso recente na instituição. • Poucos são os professores que efetivamente produzem e divulgam conhecimentos científicos. • O corpo docente tem realizado freqüentemente greve por não ter atendidas as suas reivindicações em relação ao Plano de Cargo e Salários. • O salário é outro ponto problemático que repercute no Curso. Os professores buscam outras fontes de remuneração, comprometendo o trabalho. • Distorções entre a carga horária ministrada e a carga horária indicada no Programa. • O desempenho acadêmico dos professores nas disciplinas não vem efetivamente sendo avaliado. Preenchem-se formulários para cumprimento de meras exigências da burocracia central da Universidade. • A produção científica, em termos de <i>produtividade</i>, levando em conta à disponibilidade de docentes qualificados e regime de trabalho, é ínfima e, além de não ser avaliada, concentra-se em um número reduzido de professores. • Os <i>projetos de pesquisa</i> identificados são todos ligados a programas de pós-graduação que os docentes estão realizando. Praticamente não existem projetos de pesquisa em torno do ensino da graduação. • Quanto à <i>participação do corpo docente em eventos</i>, existem pouquíssimos registros de relatórios de participação de docentes em eventos científicos. • Alguns professores estão cadastrados em grupos de Pesquisa de outra instituição em decorrência de pertencerem a Programas de Pós-Graduação ou serem contratados em regime parcial por esta instituição • O regime de trabalho parcial, a dedicação a outros empregos, por parte da maioria do corpo docente, reduz as possibilidades da instituição avançar no gerenciamento científico, bem como nas formas de gerenciar a produção do conhecimento científico. • Os processos/momentos/procedimentos avaliativos não são revistos, analisados, criticados, reformulados pelo coletivo de docentes. • as exigências curriculares mínimas são cumpridas na UEFS • a Prática do Ensino, muitas vezes, não conta com supervisão e acompanhamento sistemático, contínuo de professores observadores. Além disto, o Estágio Curricular não está articulado no currículo de forma a possibilitar uma sistemática e constante avaliação e produção do conhecimento. • A maioria do corpo docente é constituída de especialistas, não credenciados para alocar recursos em agências oficiais.
Corpo discente	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem dos discentes, em relação a conteúdos gerais e específicos da área da Educação Física & Esporte, está comprometida. • Existem indícios apontando que os discentes sentem-se desinstrumentalizados para o manejo, produção/crítica/socialização do conhecimento científico. • Os discentes não estão instrumentalizados, na sua maioria, para a pesquisa, principalmente para a pesquisa crítica. • Os discentes indicam que seus coeficientes de rendimento são bons. A maioria situa-se na media • Nenhum aluno recebe bolsa de Iniciação Científica. O que recebe é orientado por professor de outras áreas e não ligados a área da Educação Física. • O PET - Programa Especial de Treinamento da CAPES, não existe. • uma defasagem na relação discente e corpo técnico-administrativo. Constatamos uma média simples de 273 alunos para o único técnico-administrativo • Quanto à <i>monografia</i> constatamos que os discentes ressentem-se de orientações e de nexos com projetos investigativos e de pesquisas que os docentes estejam desenvolvendo • O corpo discente destaca-se pela sua <i>autodeterminação</i>, em relação a <i>organização estudantil</i>, visível na página do diretório acadêmico e na participação dos estudantes em eventos, regionais e nacionais. • Os discentes reclamam que a teoria não é aplicável na prática, que existe uma dissociação entre

⁵⁰ Dados atualizados indicam que existe hoje um doutor, três doutorandos e cinco mestres.

	<p>teoria e prática, entre o que os professores falam em sala de aula e a realidade nas instituições. Muitos mencionam que aprenderam muito mais fora do curso do que no curso mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existem aproximadamente 300 alunos • Não foram localizados dados sobre <i>origem do alunado e perfil sócio-econômico dos ingressantes</i>, junto ao Curso. • <i>Ingresso</i> por vestibular, ocorrendo também transferências. • o número de alunos aprovados é igual ao número de alunos matriculados na maioria das disciplinas. Os problemas surgem na área biológica, em algumas disciplinas onde o número de alunos reprovados chega a 30%. • A <i>taxa de evasão do curso</i>, os discentes testemunham que é pequena e que não existe caso de jubramento, vez que o curso é recente (1997) • Registram-se 31 evasões em quatro anos, embora 07 tenha sido para ingressar em outros cursos na própria UEFS. • o número de alunos diplomados nas turmas é relativamente pequeno, considerando o número de ingressantes e que isto decorre da necessidade de trabalhar o que retarda a formação, pois são realizadas poucas disciplinas por semestre. • “O que observamos na UEFS é que não existe um projeto maior de oferecimento das modalidades, ou disciplinas ou atividades abertas para todos os discentes matriculados na Universidade, com base em uma compreensão de universidade onde as atividades corporais e esportivas sejam privilegiadas como experiências curriculares relevantes para as jovens gerações.” (UEFS, 2002:21). • Necessidade de ampliação dos meios de <i>assistência estudantil</i> para garantir não só o ingresso no Curso, mas também a permanência e conclusão. • Em média são no máximo 30 alunos por turma, nas turmas específicas. • Os discentes reclamaram muito da falta de oportunidades para orientações científicas e acesso a bolsas. Existem pouquíssimos discentes com bolsa ou de iniciação ou de monitoria. • O número de bolsas (monitoria, Iniciação científica, Trabalho e Auxílio especial) está em franca queda contrastando com a demanda que cresce a cada ano. Bolsas de Monitoria (Departamento de Saúde) queda de 33% de 1999 para 2000; Bolsas de Iniciação Científica: 1999 a demanda bruta foi de 127 e foram ofertadas 71 bolsas; em 2000 a demanda bruta foi de 181 e foram ofertadas 78 bolsas; Bolsas de Trabalho: queda de 43% de 1999 para 2000; Bolsas Auxílio Especial: queda de 19% de 1999 para 2000. • Outro dado importante não disponível é sobre a atuação dos alunos egressos em sua área de formação. • O maior índice de empregabilidade vem se dando no Setor Educacional (depoimento dos alunos entrevistados). • Um dos pontos de estrangulamento do curso diz respeito às <i>orientações e credenciamento dos docentes para alocar recursos</i> (bolsas) em agências como a FAPESB, CAPES e o CNPq.
<p>PPP</p> <p>Currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não ficou evidente uma distribuição equânime da carga horária do professor com as atividades precípua da universidade, a saber – integração ensino-pesquisa-extensão. • Atualmente não existe explicitado publicamente um Plano ou Programa de formação continuada/qualificação/titulação dos docentes • Não identificamos <i>Linhas de Pesquisa</i>, mas sim Grupos em construção. • Não identificamos processos de alocação de recursos advindos de agências como CAPES, CNPq, FAPESB. • Existe um distanciamento entre pleno de departamento e colegiado de curso. • Não existe acompanhamento, controle e avaliação de funções e atribuições. • Apesar de mudanças na aparência, em sua essência, não existem indicadores de alteração na organização do trabalho, nas formas de comunicação e nas relações de poder. Não se alteram formas de organização do trabalho acadêmico, de produção do conhecimento científico. • Quanto à <i>utilização de tecnologias informacionais e comunicacionais</i>, sua utilização no interior do curso é parcial. • Não encontramos indicadores de avaliação dos egressos • Apesar do número elevado de disciplinas, estas não apresentam conexões entre si. • Não identificamos núcleos agregadores, geradores e nucleadores de conhecimentos, principalmente no que diz respeito ao conhecimento identificador da área ou campo de estudo. • É perceptível nas reuniões dos professores a necessidade do Curso oferecer condições para consolidar uma consistente base teórica e fazê-lo com uma base de condições objetivas de qualidade nacionalmente referenciada. • A construção do conhecimento nas disciplinas é pouco enfatizada, o ensino ainda é predominantemente formal, frontal e norteado pelos conhecimentos dos professores e não nas necessidades, desafios e problemáticas significativas da área ou campo de conhecimento e de intervenção profissional. • As contribuições teóricas de dissertações e teses de doutoramento não estão, ainda, sendo consideradas na maioria das disciplinas técnicas do currículo da graduação. Isto é visível, tanto nas referências bibliográficas indicadas, quanto no disponível na biblioteca, quanto nas leituras realizadas pelos próprios alunos. • Não existe <i>tempo pedagógico previsto</i> para os docentes realizarem estudos e grupos de trabalho coletivo. • A pesquisa não se constitui princípio no currículo como um todo • Apesar das reformulações curriculares, decorrentes de exigências legais, instituídas pelo Conselho Federal de Educação, pela Resolução 03/87 e implementadas pelo Curso de Educação Física da

	<p>UEFS a partir de 1997, não podem ser observadas alterações significativas no currículo de formação dos profissionais de Educação Física⁵¹.</p> <ul style="list-style-type: none"> • o processo continua sendo orientado predominantemente por vertentes epistemológicas fenomenológicas, o que pode ser evidenciado no que os professores escrevem e publicam, no conteúdo organizado nas disciplinas, nas abordagens em discussões acadêmicas. • Existem indícios de que a avaliação é meritocrática, classificatória, autoritária, sem unidade teórico-metodológica entre o corpo docente. • A avaliação, assim como o conteúdo e a metodologia, são meros instrumentos e ficam isolados de todo o processo de ensino, na perspectiva da totalidade da ação educativa e do projeto político-pedagógico do curso. • Principais contribuições teóricas-metodológicas para a Educação Física & Esporte não são localizados em um currículo com mais de 40 disciplinas. Aparecem de forma fragmentada não contribuindo para aprendizagem por parte dos alunos. O mesmo para as proposições epistemológicas. • “O que constatamos é que, tais reflexões e estudos, sistematizados e rigorosos, não constituem o currículo de formação do profissional de Educação Física na UEFS e não foram contempladas em eventos promovidos pela instituição, o que nos leva a reconhecer a incoerência interna entre o que é anunciado como Objetivo geral e perfil do egresso e o que perpassa a estrutura do curso.” (UEFS, 2002: 56)
Infra-estrutura	<ul style="list-style-type: none"> • O número total de funcionários do Curso de Educação Física é de seis. Constatamos ainda, uma média simples de, aproximadamente, 45,5 alunos por funcionário e, aproximadamente 18,2 de professores por funcionário. • Os professores não têm salas individuais ou em Grupos para estudos e, não existem, em utilização, salas de reuniões adequadas. • Com relação aos recursos financeiros para o gerenciamento das atividades, constatamos que o gerenciamento é Centralizado na Pró-Reitoria de Administração. • A cultura organizacional ainda está impregnada de práticas gerenciais questionáveis onde as oportunidades são decididas por relações interpessoais. • Os espaços específicos da Educação Física necessitam de manutenção: tabelas estão sem aros, os pisos estão irregulares e os banheiros necessitam de conserto. • Alternância no poder, que é exercido por escolhas democráticas – votação. • Salas de aula em quantidade e qualidade inferior as necessidades do curso • Demora relativa na tramitação de processos, projetos, programas, observados na convivência cotidiana do Curso, em decorrência da própria burocratização das relações na universidade. • A Estrutura organizacional é centralizadora, arcaica, não considera as modernas tecnologias e avanços nos processos de gerenciamento, o que dificulta ações pretendidas que buscam construções coletivas.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • a área física atualmente em uso é muito boa e o prédio está em reforma com vistas a ampliação. • O horário de funcionamento é das 08:00h às 21:00h e os funcionários são qualificados para prestarem os serviços inerentes. • A maioria dos livros citados pelos professores não estão disponíveis na biblioteca.

3.2.3- A INSTITUIÇÃO III.

A Instituição III ocupa hoje o 11º lugar entre as grandes universidades públicas do Brasil⁵², em número de Grupos de Pesquisa e de professores pesquisadores. É

⁵¹ O curso de Educação Física da UEFS realizou uma reforma curricular no ano de 2004. Esta em fase de implantação de seu novo currículo. Entretanto, existem problemas graves que precisam ser corrigidos. Poucos professores participaram do processo, além da necessidade de transformar a construção e avaliação do projeto político-pedagógico uma atividade permanente. Desta forma, se as medidas necessárias não forem tomadas urgentemente, é muito provável, que esta reformulação também não promova alterações significativas na essência do processo de formação.

⁵² BOAVENTURA: Edvaldo (Org.) UFBA: Trajetória de Uma Universidade. 1946-1996. Salvador/Bahia, 1999.

uma universidade onde inúmeros cursos estão entre os mais antigos do Brasil⁵³. Vem contribuindo decisivamente com a história do ensino superior na Bahia que remonta a 1808, quando os portugueses criaram a primeira escola de Medicina da América Latina.

A Universidade atua em uma das regiões do Brasil que se caracteriza, por um lado, pela sua rica e diversificada cultura e, por outro pelas suas necessidades sócio-econômicas relacionadas à qualidade de vida e ampliação das atividades produtivas. No contexto nordestino e da histórica Instituição III, foi criado em 1977 o Departamento de Educação Física, responsável inicialmente pelas disciplinas da Prática Obrigatória e pelas práticas esportivas oferecidas aos jovens universitários bem como pelas atividades esportivas e corporais desenvolvidas com a comunidade através de projetos de ensino-pesquisa-extensão. A partir de 1988 o Departamento passou a atender ao Curso de Licenciatura em Educação Física.

As investigações sobre as condições de oferecimento do curso de educação física na Instituição III decorreram na forma de um processo de investigação⁵⁴ científica sobre o currículo do curso de Educação Física. O estudo inseriu-se entre os que buscam estudar as possibilidades de reconceptualização curricular a partir da avaliação institucional, especificamente a avaliação das condições de oferecimento do curso, considerando as variáveis; projeto político pedagógico; corpo docente; corpo discente; infra-estrutura.

⁵³ A Faculdade de Farmácia é de 1832 e a Escola de Belas Artes data de 1877.

⁵⁴ Os estudos sobre Currículo e Formação de professores estão sendo desenvolvidos pela equipe de pesquisadores da LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer da FACED/UFBA. Compõe a equipe da **LEPEL** que estuda Formação de Professores e Currículo: **Professoras Visitante:** Dra. Micheli Ortega Escobar; **Professora em Estudos de Pós-doutorado:** Dra. Márcia F. Chaves; **Doutorandos** Solange Lacks, Cláudio de Lira Santos Junior, Roseane Soares de Almeida; **Mestrandos e Mestres** Kátia Oliver de Sá, Marize Carvalho, Soraya Domingues, Carlos Roberto Colavolpe; **Auxiliar Técnica de Pesquisa,** Silvana Rosso (Ex-bolsista de iniciação científica da LEPEL; **Estagiários da LEPEL;** Alaor Bastos, Benedito Carlos Libório Caíres Araújo, Raquel Rodrigues, Érika Suruagy, Neuber Leite, Mauro Tilton, Petry Lordelo (ex-bolsista de iniciação científica da LEPEL). **Bolsista Iniciação Científica e Monitores,** Amália Cruz, Cristina Paraíso, Bárbara Ornellas, David Romão, Samir Chamone, Telma Aguiar, Marcio Barbosa, Rodolfo Caradini.

Inseriu-se também no esforço da Universidade que desde 1995 aderiu ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). A equipe que elaborou e implementou o processo de investigação levou em consideração as discussões e críticas recentes, acerca do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, proposta pelo MEC no ano de 2003.

Os dados foram levantados através do Mutirão Científico⁵⁵ - procedimento que envolveu a equipe de pesquisadores do Grupo LEPEL/FACED/UFBA no trabalho com diversificadas fontes primárias e secundárias⁵⁶ de dados - os mesmos foram organizados seguindo as variáveis indicadas para o estudo – projeto político pedagógico; corpo docente, corpo discente, infra-estrutura. Os dados foram socializados e os principais resultados foram destacados como indicadores para alterações curriculares na perspectiva da reconceptualização e das mudanças significativa na organização do trabalho pedagógico. Cada dimensão levantada continuou a merecer, ao longo do tempo, a continuidade de estudos sistemáticos, aprofundados, de caráter avaliativo.

A auto-avaliação que vem sendo incentivada na instituição estabeleceu critérios e procedimentos para institucionalizar o processo, com foco no ensino-pesquisa-extensão, na interação graduação - pós-graduação e permitiu a produção de documentos para orientar a reformulação curricular com 13 indicadores de alterações. Como bem destaca Freitas (Apud UFBA, 2004: 13) “...o campo da avaliação tem sido construído em boa parte de maneira informal e apenas mais

⁵⁵ Mutirão segundo o dicionário Houaiss, p. 1987, significa mobilização coletiva para auxílio mútuo, mobilização coletiva para execução de serviço que beneficie a comunidade. É considerado um vocábulo que tanto pode ter origem indígena (Tupi) como africana (Grupo Banto). Assumimos esta terminologia no sentido que nos vem da origem como trabalho coletivo, cooperativo, que beneficiara a todos.

⁵⁶ Os documentos históricos como atas, relatórios, produções, as entrevistas com professores, estudantes, administradores, os questionários aplicados, as dissertações já elaboradas inclusive pelos professores do departamento e outros professores, versando sobre o tema, os depoimentos, as atividades desenvolvidas e seus relatórios, o acompanhamento de reuniões, foram fontes de dados primários e secundários recolhidos em três anos (2000-2003).

recentemente procura instituir-se...”⁵⁷. Este esforço para instituir a sistemática da avaliação interna foi resultado de três anos de trabalho do Grupo de Pesquisa LEPEL/FACED/UFBA.

Este trabalho realizado na instituição III, somou-se com os trabalhos de avaliação das condições de oferecimento do curso de Educação Física nas instituições I e II⁵⁸.

O esforço realizado considerou as indicações de Freitas (2003) a respeito dos três grandes objetos de avaliação, a saber: 1) a formação do indivíduo, incluindo aprendizagem; 2) os programas e currículos e; 3) as instituições -, e seus agentes - estudantes, pais, professores, administradores locais e agências responsáveis pelas políticas públicas -, para examinar o que há de comum entre eles e que pode ser constitutivo do campo da avaliação educacional.

Como consequência do processo avaliativo, foi possível a definição de um plano estratégico de ação com indicadores para a reformulação curricular e para a abertura do Curso Noturno da Educação Física com base em discussões acumuladas sobre as Diretrizes Curriculares a serem adotadas pelo Curso. Foram apresentados os seguintes indicadores para alteração do currículo: 1. Resolução sobre **diretrizes curriculares**; 2. Resolução sobre **trabalho científico e elaboração de monografia de base**; 3. Resolução sobre **trabalhos complementares**; 4. Resolução sobre ACC – **Atividade Curricular em Comunidade**; 5. Resolução sobre **inclusão** no currículo, das disciplinas “História da Educação Física” e “Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Cultura Corporal & Esportiva”; 6. Resolução sobre a inclusão das disciplinas propostas pelo departamento I e II para todas as 19

⁵⁷ FREITAS; Luiz Carlos. AVALIAÇÃO: Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular; 2003.

⁵⁸ Estão disponíveis os dossiês de avaliação das condições de oferecimento dos cursos de educação física das Instituições I e II tanto junto às próprias instituições quanto na LEPEL-FACED/UFBA.

Licenciaturas da UFBA⁵⁹; 7. Resolução sobre a **Prática do Ensino e o Estágio Supervisionado**; 8. Orientações sobre a **organização dos sistemas de complexos temáticos**; 9. Orientações sobre **Avaliação**; 10. Orientações sobre **Unidade Metodológica – “A Prática como eixo articulador do conhecimento científico no currículo”**; 11. Orientações para os professores, disciplinas e departamentos que indicam **problemas na metodologia do ensino**; 12. Resolução sobre o **oferecimento do Curso em turno único** ou pela Manhã e Noite, ou Tarde e Noite; 13. Resolução sobre o **Curso Noturno** de Educação Física na FAGED/UFBA; 14. Indicações de **ações estratégicas para o Departamento de Educação Física**.

Em relação à avaliação institucional o Grupo de Trabalho levou em consideração o debate sobre avaliação institucional e reformulação curricular colocada na conjuntura educacional, com a proposta do MEC de instituir o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e de reformular o Ensino Superior no Brasil⁶⁰.

O Grupo de Trabalho destaca que, o objetivo da avaliação institucional é rever o projeto acadêmico e sócio-político-administrativo da universidade e do curso de Educação Física visando promover uma permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas, assegurando a qualidade socialmente referenciada da ação universitária; prestar contas à sociedade das ações da instituição; diagnosticar, planejar e executar melhorias das tarefas acadêmicas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão; explicitar as diretrizes de um projeto pedagógico; explicitar as diretrizes de um programa sistemático e participativo de avaliação e, conseqüentemente, de ações de planejamentos

⁵⁹ Psicologia Aplicada a Educação, Organização da Educação Brasileira, Duas Optativas pelo departamento I e Didática e Práxis Pedagógica I e II e Didática e Práxis Pedagógica da Educação Física I e II pelo departamento II.

⁶⁰ Em outubro de 2003 foi nomeada a equipe interministerial, responsável por apresentar até dezembro de 2003 o projeto da reforma. A equipe era constituída por representantes dos Ministérios da Fazenda, MPOG, Casa Civil, Ministério de Ciência & Tecnologia e Ministério de Educação. O projeto do Governo já está no Congresso Nacional para ser votado. Neste momento é difícil dizer quando ocorrerá em função da crise política que tem como epicentro o escândalo do mensalão.

estratégicos da instituição, relacionando-a ao momento histórico em que se insere e permitindo a capacidade de responder às crises estruturais e conjunturais próprias do capitalismo e às reivindicações e necessidades vitais da sociedade brasileira.

A avaliação proposta pelo Grupo de Trabalho não se encerra em si mesma. Envolve campos distintos e pressupõe o desenvolvimento de uma metodologia ampla, que constitui um processo continuado, sendo a exposição de dados um momento deste processo complexo e difícil. Além de seguirem as recomendações do documento básico do PAIUB que sugere a avaliação da produção acadêmica, da administração, do ensino e da extensão a partir da ênfase na área de ensino de graduação, os indicadores discutidos consideraram aspectos relativos ao conjunto da instituição, principalmente a abrangência desse universo dentro da instituição, pelos seus efeitos multiplicadores e pelos seus desdobramentos na sociedade.

O Grupo considerou além da crítica a realidade, a referência da proposta do Movimento Docente no Brasil, explicitada no projeto para a Universidade Brasileira defendido pelo ANDES-SN, vez que ela foi construída em mais de 20 anos de luta dos docentes e foi recentemente atualizado, no 46º CONAD – Conselho Nacional de Entidades de Base do ANDES-SN -, em Vitória/ES e lançado em Natal/RN durante o 47º CONAD.

A Proposta nos apresenta o papel da universidade e faz uma crítica a situação atual da universidade. Estabelece referências do padrão unitário de qualidade para a universidade e defende a autonomia, a gestão democrática e a avaliação do ensino superior.

O grupo destacou, por fim que qualquer reconceptualização de curso passa pelo esforço do coletivo responsável pelo Curso, de seu envolvimento efetivo para

desencadear um contínuo processo na busca da melhoria da qualidade acadêmica e da relevância social do Curso de Educação Física.

Como pergunta científica o Grupo colocou a seguinte questão: “Quais as condições de oferecimento do curso de licenciatura em educação física da FAGED/UFBA, suas contradições e suas possibilidades perspectivando superá-las?” (UFBA, 2004: 19). Elaborou 06 hipóteses que orientaram o trabalho de articulação entre o problema e as variáveis.

Neste momento o processo encontra-se em desenvolvimento, com dificuldades, acentuadas pelo constante retorno a posições anteriores e com dificuldades de implementação de medidas, principalmente as que implicam em alterar as rotinas e hábitos dos professores, estudantes e técnico-administrativos.

O destaque é que a instituição propõe um plano estratégico de ação e o faz considerando a necessidade da mediação de novos parâmetros teórico-metodológicos para a formação dos professores de educação física o que foi expresso em uma proposta de diretrizes curriculares, em discussão no colegiado do curso e pleno do departamento do curso da Instituição III.

Esta proposta está consubstanciada numa série de argumentos que constituem um arrazoado⁶¹ que justifica as decisões encaminhadas. Apresentada, enquanto minuta em discussão, decorreu de pesquisas na área de currículo e formação de professores, desenvolvidas pelo grupo LEPEL/FAGED/UFBA, do processo de avaliação interna e do plano estratégico para reestruturação curricular do curso de educação física e ainda, de amplo debate que considerou os âmbitos local, estadual, regional e nacional. A partir daí foi apresentado para o debate público uma contribuição, para substituir o teor do Parecer 138 do CNE e seu dispositivo posterior

⁶¹ Ver Anexo 03.

Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004 que subsidiou a RESOLUÇÃO N° 7 ⁶².

⁶² Ver anexo 03.

3.2.3.1- Quadro sinóptico com dados referentes às condições de oferecimento do curso de Educação Física na instituição III.

Corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Um terço dos professores apresenta problemas para obter a pontuação máxima (100%) da GED⁶³. • Índice de Qualificação do Corpo Docente é baixo (aproximadamente 3) • O tempo médio de serviço é de 15 anos. Sendo 50% com DE, 40% com 40 h e 10% com 20 h • A maioria participa de pesquisas. • Existe um número razoável com carga horária ociosa. • As reuniões de Departamento se configuram como o único espaço onde os professores se reúnem e tratam de problemas comuns a instituição, lembrando que existem professores que simplesmente não comparecem a reuniões do pleno. • As discussões e veiculação de assuntos acadêmicos e científicos são restritas. • Razoável adequação da relação professor/aluno por disciplina. • Não existência de documentos arquivados no departamento sobre a produção dos professores, por semestre e por ano. Não se discute e não se avalia no Departamento, a produtividade do professor. • Os professores que participam da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer e que estão articulados a pesquisa matricial da LEPEL tem sua produção registrada e avaliada pelo programa de pós-graduação em Educação e pela CAPES • A participação dos docentes em atividades de construção científica, qualificação, atualização e publicação, como Seminários, Fóruns, Cursos e Congressos entre outros, quando realizados na própria UFBA é pouca (5% a 10%). "No entanto, quando se trata de cursos de especialização pago, podemos encontrar até cinco professores do departamento reunidos, à noite, ministrando aulas em uma mesma sala". (UFBA, 2004: 35) • Em 2003 somente dois professores do departamento compareceram ao evento mais relevante da instituição – o Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA⁶⁴ • A maioria dos professores não participa da Associação de Docente (APUB). Em 2003/2004 apenas 02 professores frequentaram regularmente as assembleias da categoria. • Em cada semestre letivo, o departamento contrata de 2 a 4 professores substitutos Por outro lado os docentes, efetivamente contratado, tendem a diminuir a carga horária em decorrência da defasagem salarial.
Corpo discente	<ul style="list-style-type: none"> • Constituído de aproximadamente 246 estudantes, constatamos que o período de maior número de abandono do curso ocorreu no período de 2001 a 2002. • A relação professor aluno é de aproximadamente 17 estudantes para cada professor. • As turmas são compostas, em média, por 30 alunos. • Baixa participação em programas acadêmicos. • Possui bom índice de aprovação por turmas • Não existe uma sistemática de avaliação continuada dos conteúdos ministrados e das aprendizagens dos alunos • Recebem precária orientação em relação ao seu desempenho, matrícula, planejamento acadêmico e trabalhos de final de curso. • O desempenho discente fica comprometido em função da dedicação – tempo dos docentes dedicados ao curso e também pela completa ausência de infra-estrutura, o que faz com que muitos conteúdos não sejam tratados ou, sejam precariamente abordados. • Estão parcialmente satisfeitos com o curso. • O Curso de Educação Física da UFBA tem formado profissionais que em sua maioria estão atuando no sistema privado⁶⁵ • O problema central é que a maioria dos alunos necessita trabalhar, desta forma comparece a aula e se restringe a isto. A falta de assistência estudantil na universidade também é um agravante • Em 2003 somente dez estudantes apresentaram trabalhos no evento mais relevante da instituição – o Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA • Pouca participação de discentes nas atividades de monitoria, iniciação científica, projetos investigativos.

⁶³ Não desconsideramos as inúmeras distorções que a Gratificação de Estimulo a Docência (GED) gera. Estamos atentos ao fato de que, segundo o documento, é "(...) necessário destacar que os professores do Departamento de Educação Física decidiram, em reunião do pleno do departamento, quando foi discutida a questão da GED, por unanimidade, reivindicar a incorporação máxima da GED aos seus salários básicos, extensiva aos aposentados" (UFBA, 2004: 34).

⁶⁴ Contraditoriamente, a LEPEL apresentou 25 trabalhos no Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação e no Seminário Estudantil, com um único orientador. Dez (10) trabalhos da graduação, dois (02) da Linha e treze (13) da pós-graduação. O Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED apresentou vinte e cinco (25) trabalhos ao todo. Destes, treze (13), ou seja, aproximadamente 50%, foram da LEPEL.

<p>PPP</p> <p>Currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A base teórica deixa muito a desejar - o curso não forma profissionais com uma consistente base teórica para agir em diferentes campos de trabalho; • O sentido da formação é restrito a competências e habilidades para o exercício profissional no mercado de trabalho. • Principalmente a formação científica deixa muito a desejar. • O Curso não atende prioritariamente as necessidades regionais e os interesses da maioria da população - à medida que privilegia modalidades olímpicas em seu currículo • O departamento de Educação Física não tem disponíveis informações a respeito de professores, ementas, estruturas, carga horária de outros departamentos e de outras Unidades de ensino. • o currículo do Curso de educação Física da UFBA apresenta pouca flexibilidade, muitas disciplinas com pré-requisitos incoerentes na prática, com pouca atualização e sem viabilizar que egressos retornem ao curso para atualizações. • O Plano Individual de Trabalho (PIT) e o Relatório Individual de Trabalho (RIT) não é mais obrigatório, o que redundou na não existência de documentos arquivados no departamento sobre a produção dos professores. • As ementas também demonstram desatualização e, na maioria dos casos, não são cumpridas ou estão desconexas e desarticuladas com o que os professores realmente desenvolvem. • Defasagem quanto à coerência entre o que é definido no projeto político pedagógico e o que está sendo formado; • Não existem estudos sistematizados sobre a avaliação institucional, nem sobre o processo do ensino e da aprendizagem. • Pouca adequação no que tange a coerência entre o perfil profissional definido para o egresso e a estrutura curricular. • Os Eixos norteadores - definição de áreas de formação e aprofundamento – estão inadequados • Ementas desatualizadas • Muitas incoerências detectadas entre as indicações bibliográficas e conteúdos dos componentes curriculares e a disponibilidade de materiais e sua forma de manuseio. • Pouca adequação no que diz respeito aos conteúdos dos componentes curriculares com as atualizações tecnológicas na área, com as tendências do mundo do trabalho e com as necessidades de formação profissional. • O departamento tem estimulado a busca da qualificação, titulação e formação continuada dos professores. Nos próximos dois anos o quadro de doutores do departamento deverá ser de 08 doutores, ou seja, mais de 50% do quadro docente composto por doutores. • Os projetos de extensão não estão sistematizados, avaliados e divulgados cientificamente. • Bibliografias desatualizadas, anacrônicas, com pouco ou quase nenhum uso de teses e dissertações. • A estruturação curricular não apresenta indicadores de tomar como base pré-requisitos que evidenciem o processo cumulativo de formação do conhecimento. • Quanto à avaliação institucional está não é uma sistemática usual para identificar e encaminhar problemas e contradições. • Quase todas as atas de reuniões (departamento e colegiado) não contêm assinaturas dos professores presentes, o que as coloca em condição de documento não legalizado.
<p>Infra- estrutura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os equipamentos didáticos - retroprojetores, TVs, vídeos cassetes, data-show – e científicos – computadores, etc. - existem em quantidade inferior as necessidades do curso, atendendo parcialmente as mesmas. • As condições materiais nas quais o curso funciona deixam muito a desejar, em decorrência dos baixos investimentos e falta de contratação de funcionários • A Conservação do prédio, limpeza, mobiliário, iluminação, isolamento acústico, refrigeração ou aquecimento, etc. é um dos grandes problemas. • Não existem salas de aula, nem laboratórios em quantidade e qualidade suficiente para atender a demanda do curso. • Pessoal técnico e de apoio pouco adequado em relação às exigências do Curso. • Material de consumo também inexistente em quantidade e qualidade que atenda, minimamente a demanda. • Possui, na sala dos departamentos, três computadores para os funcionários e para os professores e uma impressora laser, que é de uso comum dos três departamentos. • Os espaços físicos para tratar dos conteúdos específicos da Educação Física estão inadequados devendo ser construídas instalações apropriadas para o Curso como ginásio coberto, parque aquático, entre outras necessidades específicas. • O Curso tem aula em pelo menos 08 (oito) Faculdades/ Institutos, distribuídos, em Ondina, Vale do Canela, São Lázaro, Federação e Canela. • A título de exemplo, da pouca estrutura, a disciplina Natação I acontece em locais diversos a cada semestre. • O CEFE – Centro de Educação Física e Esportes – apesar de ter passado por reforma ainda funciona precariamente⁶⁶.

⁶⁵ Um dos motivos colocados é a falta de concursos públicos que absorvam a demanda em acordo com a necessidade do Estado e dos municípios

⁶⁶ “(...) encontramos na sala de ginástica o piso de cimento; o sanitário masculino com infiltrações no teto que estragam o chão; salas sem ventilação, quadras descobertas, espaços específicos da disciplina atletismo quase que totalmente destruídos; apenas 01 bebedouro necessitando de

	<p>“Não existem equipamentos disponíveis para o contingente de estudantes e a qualidade da manutenção dos equipamentos é péssima, inexistente, cabendo ao professor manter os equipamentos em funcionamento”. (p. 49)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cabe aos professores manterem com seus próprios recursos a infra-estrutura de pesquisa.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistem arquivados e documentados as monografias de conclusão de curso – indicador da memória discente. • A existência e utilização de periódicos científicos nacionais e internacionais indexados, na área do curso e sua utilização por alunos e professores do curso é ínfima. • O acervo está desatualizado e em condições, na maioria das vezes, precária. Faltam as principais e atuais obras, o que dificulta o acesso de estudantes a literatura atual. • Pouco material de referência e pesquisa em meios eletrônicos, magnéticos e digitais, adequados às necessidades dos cursos. • As condições físicas à leitura individual, ao trabalho em grupo e à pesquisa bibliográfica são pouco favoráveis. • A política de atualização do acervo também é precária. • Os baixos investimentos e a falta de pessoal têm dificultado a expansão dos serviços o que repercute no acesso de estudantes e professores aos serviços • A frequência de alunos e professores à biblioteca, no que concerne a Educação Física é baixa.

3.3 AS REGULARIDADES.

A discussão sobre avaliação, no contexto das universidades, toma corpo na década de 90, acompanhando um fenômeno já implantado na Europa e nos Estados Unidos, onde as universidades começaram a praticar a avaliação institucional e a desenvolver teorias sobre essa prática (Dias Sobrinho, 1996). Em julho de 1993 foi criada no Brasil a Comissão Nacional de Avaliação e o seu Comitê Assessor, ambos constituídos por representantes da comunidade científica, que elaboraram e passaram a implementar o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

As Universidades que integraram o PAIUB passaram a receber auxílio para a execução de seus projetos de avaliação institucional. Segundo o PAIUB, o processo

manutenção, não havendo água potável disponível; poucos funcionários; pouca segurança no local; a vegetação não está sendo aparada; focos do mosquito da dengue pelo armazenamento de água parada em buracos de cano que foram feitos nas quadras e no teto das salas; 26 mastros de bandeiras inúteis, causando risco por estarem presos ao barro; campo de futebol inadequado (...)”. (UFBA, 2004: 74).

de avaliação institucional deve buscar atender à tripla exigência de ser: a) um processo contínuo de aperfeiçoamento; b) uma ferramenta para planejamento da gestão universitária e, c) um sistema de prestação de contas à sociedade (PAIUB, 1994). Nesta linha de reflexão, estamos considerando que a avaliação das condições de oferecimento do curso de Educação Física das três instituições situa-se na linha de materializar localmente tais exigências.

Como princípios da avaliação institucional, foram observados os princípios abaixo especificados conforme sugere Ristoff (1996):

- Globalidade: avaliação das múltiplas dimensões que compõem a vida acadêmica;
- Comparabilidade: utilização de conceitos que permitam comparações entre IES, no caso, no mesmo Estado (BA) - universidades federal, estadual e particular;
- Respeito a identidade institucional: observância das características próprias da instituição, visualizando-as no contexto das diferenças inter-institucionais e entre-institucionais existentes no país;
- Não premiação ou punição: avaliação para planejar e evoluir, impulsionando o processo produtivo e a autocrítica, assumir-se o erro ou falha como elemento pedagógico;
- Legitimidade política: adesão dos membros nos procedimentos de implantação e na utilização dos resultados;
- Participação: envolvimento de todos, discentes, docentes, pessoal técnico-administrativo e sociedade civil, promovendo eventos, pesquisas, debates em que a temática da formação e do currículo estejam em discussão permanente;

- Legitimidade técnica: utilização de metodologia adequada à absorção das informações;
- Flexibilidade: implementação de políticas de avaliação que respeitem os contextos e particularidades da Unidade de Ensino;
- Transparência: ampla divulgação e abertura do processo avaliativo; e,
- Continuidade: garantia da avaliação contínua e incorporação dos resultados visando seu aperfeiçoamento com proposições superadoras.

Os dados informam que na materialização dos processos avaliativos nem sempre os princípios se expressaram na plenitude. Sendo a realidade muito mais rica, complexa e contraditória isto seria impossível. Apenas para exemplificar, nos três casos verificou-se um número considerável de professores e estudantes que não participaram efetivamente do processo. Dado, aliás, que precisa ser incrementado com ações coletivas e responsáveis.

As variáveis definidas - Corpo docente, discente, projeto político pedagógico/currículo, infra-estrutura e biblioteca - Os procedimentos de coleta de dados - entrevista, análise de documentos oficiais, observações, dinâmicas de grupo (seminários, lista de checagem) - As fontes utilizadas - Os professores, os estudantes, egressos, os documentos internos do curso, da universidade, do MEC, as atividades pedagógicas - e a sistematização dos dados, descritos de forma densa em forma de três dossiês, permitiram um trato abrangente e ao mesmo tempo específico.

Quer dizer, a relação dialética - entre o geral e o singular⁶⁷ - foi considerada de maneira que os dossiês se constituíram num rico material com dados quantitativos e qualitativos que possibilitam armar os sujeitos que integram os cursos no sentido de

⁶⁷ Sobre as categorias o Singular, o particular e o geral ver mais em CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética.

intervir no processo de reorganização dos cursos. Seja no sentido de convencimento pelas informações disponibilizadas, seja no sentido de reconhecer o processo como fundamental para se alterar as condições concretas em que a formação de professores de Educação Física acontece no Estado da Bahia. Como nos indica GRAMSCI:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício do inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (1978 p.12).

O que se apresentou como regularidade nas três instituições foram as contradições e os antagonismos no que diz respeito a **concepção de formação**, a **teoria do conhecimento**, de **objeto de estudo**, e de **Organização do trabalho pedagógico**. Estes elementos constituem indicadores dos parâmetros teóricos metodológicos que orientam a formação dos professores de Educação Física nas instituições investigadas.

Destarte, após a análise dos dossiês podemos afirmar que a avaliação de cursos de Educação Física em instituições distintas apresenta diferenças nas aparências e semelhanças na essência. Se o senso comum ou as perspectivas centradas nas representações nos levariam, invariavelmente, a destacar os elementos que dão aparente identidade própria a cada curso, ou seja, as diferenças, na tradição do pensamento marxista o que buscaremos são as regularidades, quer dizer, o que há de constante e substancial no concreto-empírico, a essência - para além das aparências - do fenômeno da formação de professores de Educação Física em determinado momento histórico.

Os Cursos localizam-se no Nordeste do Brasil onde está concentrada a maior população de baixa renda do país. Segundo estudos do IPEA (2005) os menores

níveis de renda do país concentram-se nesta região que chega a “ter a maior proporção de muito pobres, com índice de 26,8%, praticamente quatro vezes superior ao da região Sudeste e cinco vezes o da região Sul”⁶⁸. Aproximadamente 40% dos trabalhadores que recebem salário mínimo no Brasil localizam-se no Nordeste, região problema como alerta a economista Tânia Bacelar:

Nordeste da seca e da miséria, dos homens-gabirus; Nordeste de uma economia incapaz de gerar emprego para sua população. (...) Nordeste sempre ávido de verbas públicas, verdadeiro ‘poço sem fundo’, onde as velhas políticas sociais compensatórias, de caráter essencialmente assistencialista, são sempre reclamadas pelas elites regionais em nome da massa de miseráveis, que aumenta a cada dia. (...) Não dá para desconhecer que o Nordeste é um dos maiores bolsões de miséria do mundo. (BACELAR, 1992: 4).

Neste contexto complexo e contraditório estas instituições formam licenciados em Educação Física para atender, principalmente, as demandas do sistema educacional. Isto sem desconsiderar os campos de trabalho que estão em expansão no âmbito do turismo, lazer, saúde e comunicações/informações, sendo o campo do treino competitivo de alto rendimento e o campo do esporte espetáculo, provavelmente, os de menor empregabilidade e onde o acesso é restrito à maioria da população.

Existe, segundo os dossiês, uma insatisfação instalada nos cursos de Educação Física da Bahia que já não atendem ao mundo do trabalho em constante processo de reestruturação, não responde aos novos desafios pedagógicos; não observa as recentes contribuições científicas no campo do currículo, não atende reivindicações internas dos estudantes; compromete o direcionamento da formação profissional oferecido na área da Educação Física. Desta forma encontramos

⁶⁸ Mais a respeito ver no Radar Social desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Disponível no sítio <http://www.ipea.gov.br/Destaques/livroradar.htm>.

justificativas tanto por exigências legais, políticas, acadêmicas, pedagógicas, morais e éticas, quanto científicas e pedagógicas para tratar das condições de oferecimento do Curso de Licenciatura, bem como dos parâmetros teórico-metodológicos que orientam tal formação.

O primeiro conjunto de regularidades é identificado no item **infra-estrutura**. Prevalece à carência sobre a abundância. Faltam materiais, locais, instrumentos, aparelhos, espaços em quantidade e qualidade necessárias e adequadas às aprendizagens sociais significativas. Estes elementos combinados acabam por reduzir as possibilidades de ensino e aprendizagem o que acaba desqualificando a formação dos futuros professores. Embora tenham diferenças quanto a quantidade de espaços e materiais disponíveis, as três instituições não os possuem em acordo com a necessidade posta pela realidade. Se considerarmos que os investimentos públicos em educação vêm sendo constantemente contingenciados a situação vai do arranhão a gangrena⁶⁹.

O item **biblioteca** expressa (com a sutileza de um tanque de guerra) a dialética qualidade-quantidade. Enquanto par dialético, uma inexistente sem a outra. A Instituição II possui, segundo o dossiê, uma biblioteca grande e com um quantitativo de livros e periódicos razoável (Não Foram encontradas informações que precisassem quanto é um número razoável) que se torna irrisório para atender toda a comunidade. Ao que indicam os dados é a instituição que tem a melhor estrutura e acervo, mas quando confrontado com a realidade o que vemos é a necessidade de maiores investimentos.

⁶⁹ Dados do Fórum das Associações Docentes das Universidades Estaduais da Bahia, indicam que do ano de 1998 para cá os investimentos em ensino/ensino superior vem gradativamente caindo. Isto contrastando com fato de que as quatro Universidades Estaduais cresceram significativamente. Do ano 2000 para cá os docentes já fizeram três grandes Greves e o que está posto no horizonte é que se este quadro não for revertido ao final de 2005 as Estaduais Baianas terão um déficit orçamentário (dívida) na casa dos 40 milhões de Reais. Estas informações podem ser verificadas nos informes da Greve 2005, nas páginas das AD – www.adufs-ba.org.br; www.aduneb.com.br, etc - e no documento com as reivindicações da categoria organizado conjuntamente e entregue ao Governo do Estado.

A Instituição III possui, na Faculdade de Educação – onde está localizado o curso de Educação Física - uma biblioteca para atender aos cursos de Educação Física, Pedagogia, e Ciências naturais assim como a todo o programa de pós-graduação em educação. Frente à demanda, falta espaço para leituras, títulos atualizados e em quantidade para que possam servir de suporte ao processo de formação de professores. Não existem muitos dados detalhados, neste ponto, acerca da Instituição I. Entretanto os demais indicadores presentes no dossiê indicam um quadro semelhante ao da instituição III, ou seja, biblioteca setorial com acervo que não dá conta das necessidades de formação dos professores de Educação Física.

No acervo, das três instituições, não constam teses e dissertações atualizadas, faltam livros fundamentais como, por exemplo, o que há de mais atualizado acerca das concepções propositivas e não-propositivas da Educação Física⁷⁰, além do fato da maioria dos livros citados pelos professores - nas bibliografias dos programas das disciplinas - não estão disponíveis nas respectivas bibliotecas. O cruzamento das informações deste ponto apenas com o número de alunos já indica o ardil desta situação.

Faltam também investimentos para recuperação do que já existe e para aquisição e/ou construção de novos espaços, materiais, etc. São quadras descobertas e mal conservadas, salas pequenas e inadequadas, material esportivo faltando e desatualizado, recursos tecnológicos obsoletos e com ampla demanda de uso, e uma absurda falta de manutenção em função da pouca quantidade (quando não ausência) de funcionários.

⁷⁰ Sobre concepções propositivas e não-propositivas da Educação Física ver TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Perspectivas Pedagógicas em Educação Física. IN: GUEDES, Onacir Carneiro. **Atividade Física: Uma Abordagem Multidimensional**. João Pessoa: Idéia, 1997. 106-130.; CASTELANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

Os investimentos são poucos e/ou inexistentes também no item assistência estudantil o que inviabiliza e/ou dificulta os estudos de parcela significativa dos estudantes, além de poder ser indicado como forte inibidor da procura por amplos segmentos da sociedade baiana⁷¹.

Os investimentos são irrisórios, também, para construção/consolidação de pesquisas, Linhas de pesquisa e Grupos de pesquisadores. Pouco existe de estímulo à consolidação de programas de pós-graduação (lato sensu e strictu sensu), além da dificuldade de financiamentos para o desenvolvimento de pesquisas, para o deslocamento de pesquisadores para eventos e a possibilidade de intercâmbios. No caso da Instituição III, por exemplo, em função da política de destruição da Universidade Pública existe um MINTER (Mestrado Interinstitucional) na área aprovado e cujo processo encontra-se parado por falta de recursos financeiros. Vale salientar que não existem programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) na área de Educação Física no Norte e nordeste do país. Isto significa, concretamente, uma demanda de anos reprimida além do desperdício de talentos que não conseguem dar continuidade aos seus estudos em função de ter que optar entre mudar de estado ou fazer o mestrado e/ou doutorado em outras áreas.

Por fim, faltam salários que assegurem a possibilidade de trabalho com dignidade. Isto tem levado parte considerável dos melhores quadros destas instituições a perfazerem dois e/ou três empregos. Nesta situação são jogados (ou se jogam) numa sanha desenfreada de aulas que inviabiliza qualquer contribuição com o processo de formação. Digo qualquer por que mesmo as aulas acabam se tornando repetitivas e desatualizadas pela pouca, ou nenhuma, possibilidade de atualização.

⁷¹ Segundo o Atlas do desenvolvimento humano no Brasil, o Brasil tem um índice de 10% de jovens, entre 18 e 24 anos, matriculados no ensino superior. A Bahia com 5 IES públicas tem menos de 4%. Ver mais a respeito em <http://www.undp.org.br/default1.asp?par=24>.

As necessidades do estado da Bahia e da região Nordeste apontam para um profissional com consistente base teórica para enfrentar situações complexas e contraditórias e, ainda, com disponibilidade para atender demandas das diferentes regiões do estado e diferentes grupos populacionais – índios, quilombolas, camponeses, sem-terra, atingidos por barragens, populações de periferia de centros urbanos (a maioria), populações em risco pessoal e social, ou seja, principalmente, populações de baixa renda, grande maioria, aproximadamente 80% da população nordestina, que subsiste com, no máximo, dois salários mínimos (...) (UFBA, 2004: 29).

E ainda, segundo o mesmo documento:

Sem concurso público, com salários penalizados e, sem aposentadoria integral, o trabalho docente está desqualificado e em decomposição, o que significa em última instância a destruição da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. (UFBA, 2004: 40)

O segundo conjunto de regularidades diz respeito ao **projeto político pedagógico** (PPP). Este refere-se a organização do trabalho pedagógico, entendido em dois níveis: 01) “como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e 02) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico”. (Freitas, 1995: 94). Tem a ver, portanto, com a organização da universidade, do curso, do departamento como um todo e com a organização em sala de aula, em cada disciplina, incluindo relações, nexos e determinações com o contexto imediato e histórico, na perspectiva da visão de totalidade.⁷²

Os Dossiês destacam que a possibilidade de construção do Projeto Político-Pedagógico passa pela autonomia e a capacidade de delineamento da própria identidade do curso. Os elementos constitutivos da Organização do trabalho

⁷² Ver mais In: VEIGA; Ilma Passos. Projeto político Pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

pedagógico são: finalidades; estrutura organizacional; currículo; tempo pedagógico; processos de decisão; relações de trabalho; avaliação. Isto posto, fica claro que o projeto político pedagógico diz respeito à direção (política) do processo de formação humana (pedagógico).

Desta forma, há indicadores claros de PPP conservadores, que acabam por fazer prevalecer o pólo negativo da contradição qualificar-desqualificar⁷³. A base do trabalho pedagógico ainda está fortemente marcada pelas dicotomias **teoria/prática** (constatada na presença de concepções de aulas teóricas e aulas práticas, bem como na visão terminalista prevalecente onde primeiro se aprende a teoria para depois aplicar na prática – evidenciada, por exemplo, pelo lugar e papel desempenhado no currículo pelas disciplinas Prática de ensino/estágio curricular); **graduação/pós-graduação** (na ausência de intercâmbio com os cursos de pós-graduação existentes que permitisse aos estudantes de graduação o contato com pesquisadores, problemáticas de pesquisa e processos de trabalho científico⁷⁴); **ensino-pesquisa-extensão** (que são entendidas com atividades estanques, desconexas ficando a mercê de alguns professores a tentativa de integração, o que não acontece – no máximo podemos encontrar algumas experiências isoladas que não alteram a regra); **universidade/sociedade** (à medida que as problemáticas significativas da atualidade na são objeto de aula), político/pedagógico.

⁷³ A respeito da desqualificação no processo de qualificação ver TAFFAREL, Celi N. Z. **A formação do educador: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. Campinas, SP, UNICAMP (Tese de Doutorado) FE/UNICAMP, 1993.

⁷⁴ Não estamos esquecendo da ausência de programas de pós-graduação específicos em Educação Física. Estamos defendendo que na ausência destes (e tomando-os como uma possibilidade a ser realizada) e mesmo depois de constituídos estabeleçam-se intercâmbios com programas de outras áreas. Inicialmente e/ou mais estreitamente com aquelas áreas com as quais a Educação Física mantém estreita relação. (A título de exemplo a instituição II possui no Departamento de saúde um mui bem conceituado mestrado em saúde coletiva sem que isso signifique qualquer tipo de relação institucionalizada que permita, por exemplo, confrontar a concepção de saúde hegemônica – centrada no positivismo – que ainda prevalece nas aulas e orientações de trabalho de conclusão de curso).

Essas antinomias podem ser entendidas no sentido de "oposições recíprocas", que têm como indicadores a separação entre "teoria e prática", a separação entre as áreas de conhecimento técnico (ou área de conteúdo) e a área de conhecimento pedagógico, conhecimento biológico, conhecimento sociológico, conhecimento filosófico. As contradições podem ser identificadas nas relações de produção e segregação do conhecimento⁷⁵, qualificação individual x desqualificação do coletivo de trabalhadores, na alienação x consciência de classe⁷⁶.

O terceiro conjunto de regularidades diz respeito ao **currículo**. Os dossiês demonstram, no conjunto, que nas três instituições ainda não foi superado a concepção tradicional de currículo enquanto "*rol de disciplinas*" (RAGAN, 1973: 03) cuja base de sustentação pode ser identificada "*no modelo técnico-linear de Tyler*" (FENSTERSEIFER, 1986), o que não permite alterar o quadro de formação acrítica CARMO (1987) denunciado pelo autor há quase 20 anos. Saviani, no seu clássico "Escola e democracia", toma como critério de criticidade – para analisar as teorias da educação – "a percepção dos condicionantes objetivos da sociedade" (1993: 17).

Neste sentido algumas explicações das problemáticas educacionais não dão conta da complexidade e conflituosidade do real, posto que não radicalizam suas análises e acabam postulando saídas para a aparência dos problemas e não para

⁷⁵ Ver nota 31.

⁷⁶ Ainda a respeito das debilidades crônicas dos cursos de formação de profissionais de Educação Física, e dos indicadores da não-alteração significativa dos currículos, apontamos os resultados observados em um trabalho junto a 1.400 professores egressos de Cursos Superiores de Educação Física (TAFFAREL, 1991). Analisando as respostas desses professores a perguntas de ordem teórica, constatou-se que aproximadamente 85% dos egressos, licenciados em Cursos de Educação Física, não apresentavam competência técnica e científica para responder a questões sobre ensino-aprendizagem da Educação Física e Esportes, ou seja, não dominam a mais elementar das teorias explicativas sobre escolarização e ensino-aprendizagem, não apresentando, provavelmente, elementos mínimos para compreender, descrever, explicar e interferir criticamente na prática pedagógica. As perguntas formuladas giraram em torno de questões sobre implicações de uma determinada teoria para a prática pedagógica da Educação Física, levando-se em conta os elementos constitutivos do ensino, a saber: o trato com o conhecimento, os conteúdos, as relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-meio ambiente (o entorno), a metodologia, os recursos, a avaliação, a organização do espaço e do tempo pedagógico necessário para aprender, as normatizações e a organização do processo de trabalho pedagógico.

aquilo que os causa. Os futuros professores de Educação Física estão sendo formados nesta perspectiva. Não conseguem dar conta de explicar os nexos entre a área em que vão trabalhar e as determinações matérias mediadas pelas necessidades impostas pelo capital. Não conseguem estabelecer as conexões entre as teorias educacionais, as teorias pedagógicas e o trabalho pedagógico, de maneira que teoria e prática estão divorciadas materializando ou um conjunto de abstrações ou um pragmatismo que resulta no fazer pelo fazer de maneira que a *“intenção de uma formação emancipatória está comprometida”*. (UCSAL, 2000: 41).

Os currículos são organizados na forma de lotes (fragmentados) onde cada professor cuida (ou deveria cuidar) de sua parte sem que isso tenha uma relação, clara e cientificamente elaborada, com o todo. Assim a formação adquire um caráter terminalista. Exemplos disto são as disciplinas responsáveis pela formação científica (metodologia científica, Monografia, introdução ao trabalho científico, etc.) e aquelas responsáveis pela chamada prática de ensino (estágio supervisionado).

Em ambos os casos a regra é primeiro aprende a teoria para depois aplicar na prática. Isso sem falar que na perspectiva fragmentada onde, (repetimos) cada professor cuida de sua parte, o que acaba prevalecendo é que, por exemplo, como existe o estágio supervisionado todas as outras disciplinas estão “desobrigadas” de estabelecer uma relação concreta com espaços de intervenção profissional (academias, clubes, escolas, etc.), isso é papel da disciplina e/ou do professor de estágio. Da mesma forma, também estão “dispensadas” de tratar cientificamente o conteúdo de suas disciplinas os/as professores/as que não são responsáveis pelas disciplinas específicas da formação científica.

Por fim alertamos para o absurdo que é a constatação da sonegação de conhecimentos. Os dossiês indicam que as proposições, construídas nos últimos 20

anos, concernentes as teorias pedagógicas da educação física (BRACHT, 1999, CASTELLANI FILHO 1999, TAFFAREL 1997) que, podem ser agrupadas em não-propositivas e propositivas.

As primeiras são aquelas que abordam a Educação Física sem estabelecer ou propor parâmetros e princípios para o seu ensino. Neste grupo podemos destacar Abordagem Sociológica (BETTI, BRACHT, TUBINO), Abordagem Fenomenológica (MOREIRA, PICOLLO, SANTIM), Abordagem Cultural (DAOLIO).

As segundas subdividem-se em não sistematizadas e sistematizadas. As não sistematizadas abordam a Educação Física, propõem novos princípios ou parâmetros para o ensino desta disciplina sem, contudo, apresentá-los sistematizados na forma de uma metodologia de ensino. Aqui encontramos a Abordagem Desenvolvimentista (GO TANI); Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (FREIRE); Abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências (HILDEBRANDT); Abordagem a partir da referência do Lazer (MARCELINO e COSTA); Abordagem Plural (VAGO). Por fim encontramos aquelas que além de abordar a Educação Física, de propor novos parâmetros e princípios para o ensino avançam no sentido de apresentar uma proposta de metodologia do ensino sistematizada. Aqui encontramos concepção Crítico-Emancipatória (KUNZ); concepção da Aptidão Física/Promoção da Saúde (GUEDES, ARAUJO); concepção Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES).

O mesmo acontece com as proposições epistemológicas⁷⁷ que não estão

⁷⁷ Segundo TAFFAREL (1997) existem, na literatura da área, explicações e proposições de caráter epistemológico - campo acadêmico -, elaboradas a partir da consideração do que é Ciência e do que é Educação Física e seu objeto de estudo - Educação Física/Ciências do Esporte (CBCE) Ciência do Movimento Humano (LE BOULCH), Ciência da Motricidade Humana (MANOEL SERGIO), Ciência das Atividades Corporais (CAGIGAL), Ciência do Treino Corporal (BENTO), Ciências do Desporto (GAYA), Ciências do Esporte (FROGNER), Educação Física como Arte da Mediação (LOVISOLO), Educação Física como uma Filosofia das Atividades Corporais (SANTIN), a Educação Física enquanto Pedagogia dentro de um Projeto Antropológico (GAYA), Educação Física enquanto Campo Acadêmico e de Vivências Sociais (BRACHT), Educação Física como Campo da Cultura Corporal

presentes no cotidiano da formação profissional dos futuros professores de Educação Física nas três Instituições. Considerando que muitos dos professores - das instituições as quais vimos nos referindo – trabalham em outras IES, o cenário fica ainda mais complexo.

Constatamos que tais abordagens não são sistematicamente tratadas no currículo, aparecendo somente em forma de fragmentos. Conseqüentemente os discentes demonstram desconhecerem tais sistematizações de conhecimento. (UEFS, 2002: 54)

Os dados informam, portanto, que os elementos arrolados acima e o conjunto de reflexões, bem como estudos rigorosos sobre eles não estão presentes no currículo nem foram contemplados na maioria dos eventos promovidos pelas instituições o que compromete a qualidade da formação dos nossos futuros professores.

Destaque-se, ainda, que das três instituições apenas a III construiu e aprovou em suas instancias deliberativas – colegiado e departamento – um plano de ação para enfrentar os problemas a curto, médio e longo prazo na forma de um plano estratégico.

Construído sob a base da necessidade de se enfrentar a gravidade dos problemas que comprometem a formação, o referido plano contém indicações de **ações estratégicas para o Departamento de Educação Física**, referentes: **I. infraestrutura** (Centro de Esporte – Metas: Construção do Complexo Esportivo e “Centro de Referencia da Cultura Corporal da Bahia”, aquisição de materiais e equipamentos e informatização de todos os setores; **II. a contratação docente**; **III. capacitação e titulação docente** com a implementação das seguintes ações: a) abertura de um

cujo objeto de estudo, no interior da escola, é a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES).

Curso de Especialização gratuito; b) implementação do MINTER com a UFSC – Mestrado Inter-institucional; **IV. Produção do conhecimento científico** com as seguintes ações: a) consolidação do programa de orientação para iniciação científica (IC) dos estudantes; b) intensificação de projetos matriciais de pesquisa sob a coordenação de grupos de pesquisa do Departamento de Educação Física e; c) consolidação da participação da Linha de Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA através da LEPEL/FACED/UFBA.

A instituição III destaca-se também pela presença do coletivo político da LEPEL⁷⁸. Nos últimos anos foi responsável pelo incremento de intercâmbios acadêmicos, pela realização de eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, pela formação de três mestres (sendo que outros seis estão em formação) e três doutores (tendo mais seis doutorandos, dois concluindo este ano), incrementou a participação de estudantes e docentes em eventos, e vem realizando um conjunto de estudos que visam contribuir para que alterações significativas ocorram na prática pedagógica, nas políticas públicas e na formação de professores de Educação Física. Este coletivo foi responsável por uma das propostas de DCNEF, posteriormente – após diálogo político com o Movimento Estudantil da Educação Física onde foram feitas as devidas atualizações – assumida também pela ExNEEF. Esta proposta está situada entre as que se colocam como alternativa ao projeto de mundialização da educação sob os fundamentos e princípios de interesse da

⁷⁸ Os estudos sobre Currículo e Formação de professores estão sendo desenvolvidos pela equipe de pesquisadores da LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer da FACED/UFBA. Compõem a equipe da **LEPEL** que estuda Formação de Professores e Currículo: **Professora Visitante:** Dra. Micheli Ortega Escobar; **Professora em Estudos de Pós-doutorado:** Dra. Márcia F. Chaves; **Doutorandos e Doutores** Solange Lacks, Cláudio de Lira Santos Junior, Roseane Soares de Almeida; José Luiz Cirqueira Falcão; Adriana D’agostini; Kátia Oliver de Sá **Mestrandos e Mestres**, Marize Carvalho, Soraya Domingues, Carlos Roberto Colavolpe; Silvana Rosso; Raquel Rodrigues; Mauro Tilton; **Estagiários da LEPEL;** Benedito Carlos Libório Caíres Araújo, , Érika Suruagy, Neuber Leite, Petry Lordelo (ex-bolsista de iniciação científica da LEPEL). **Bolsista Iniciação Científica e Monitores**, Amália Cruz, Cristina Paraíso, Bárbara Ornellas, David Romão, Samir Chamone, Telma Aguiar, Marcio Barbosa, Rodolfo Caradini. Para saber o quê estão pesquisando e quem está pesquisando ver anexo 04.

mundialização do capital. Disputa, portanto, com o projeto das políticas de perfil neoliberal, os rumos da formação de professores, especificamente dos professores de educação física.

Podemos constatar, pelo exposto, que a instituição que apresenta um maior grau de elaboração de suas propostas em forma de plano estratégico de ação e diretrizes curriculares para a formação é a instituição III, o que necessariamente não garante que na prática será a instituição a implementar mais rápida e seguramente tais proposições.

Constatamos também que foi comum as três instituições a indicação da necessidade do aprofundamento da Base filosófica teórico-metodológica, ontológica e gnosiológica, na perspectiva da construção do currículo emancipatório, possível de ser delineado, através das contribuições atualizadas e recentes, acumuladas pela Teoria Crítica da Educação e da Ciência e da intensificação da participação dialógica e do comprometimento político dos professores com o rumo da formação do professor de Educação Física nas instituições I, II e III, superando-se a falta de clareza das bases do curso e as referências defasadas, próprias dos anos 80.

Ficaram evidentes as contradições e os antagonismos no que diz respeito a concepção de formação, de teoria do conhecimento, de objeto de estudo, de organização do trabalho pedagógico.

O que apresentaremos na seqüência são elementos que permitem a defesa de parâmetros teóricos metodológicos, enquanto mediadores no currículo das aspirações mais gerais, decorrentes do esgotamento do modo do capital organizar a vida na sociedade, parâmetros que respondem, portanto, aos desafios que estão colocados, não somente para os cursos de educação física da Bahia, mas de todo o Brasil.

4- CONCLUINDO SEM TERMINAR: OU CONSIDERAÇÕES ACERCA DE POSSIBILIDADES SUPERADORAS.

Os homens têm sido em política, cândidas vítimas do engano dos demais e de seu próprio engano. Continuarão sendo enquanto não aprenderem a discernir atrás de todas as frases, declarações e promessas morais, religiosas, políticas e sociais os interesses de uma ou outra classe. Os defensores de reformas e melhorias se verão sempre enganados pelos defensores do velho enquanto não compreendam que toda instituição velha, por bárbara e podre que pareça, se sustem na força de umas ou outras classes dominantes. E, para vencer a resistência dessas classes, só há um meio: encontrar na mesma sociedade que nos cerca, educar e organizar para a luta as forças que podem e devem por sua situação social, formar a força capaz de barrar o velho e criar o novo.

LENIN

Gostaríamos de discorrer algumas palavras sobre um ponto que nos parece por demais importante. Nosso trabalho caracteriza-se – segundo os procedimentos de coleta de dados⁷⁹ - como pesquisa bibliográfica (Lakatos, 1992) com análise *documental*. Desta forma como justificar um trabalho teórico, quando sabemos que:

A arma da crítica não pode substituir a crítica das armas; a força material só será derrubada pela força material; mas a teoria, em si, torna-se também uma força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar sua verdade face ao homem, e demonstra-se face ao homem logo que se torna radical. Ser radical é tomar as coisas pela raiz. Para o homem, porém, a raiz é o próprio homem. (Marx, 1967: 86)

Acreditamos ser importante radicalizar nossa elaboração científica de tal forma a evitar uma possível recaída no pragmatismo donde, não raro, mal são estabelecidas as devidas reflexões críticas experimenta-se certa saturação da teoria e busca-se, sofregamente, a aplicação/adesão das orientações políticas (governamentais e/ou institucionais) ou refutá-las de maneira superficial/sectária.

Nossa experiência no ambiente acadêmico, bem como no político-sindical tem demonstrado, frequentemente, um aprisionamento na armadilha da falsa dicotomia

⁷⁹ Segundo Freitas (1995) na definição da estratégia de trabalho subsiste a primazia da teoria do conhecimento empregada sobre as técnicas particulares de coleta de dados.

teoria-prática. No primeiro ambiente leva, quase sempre, ao diletantismo, no segundo ao voluntarismo.

Menos nos interessa rivalizar com posições que defendem esta dicotomia, que sinalizar nosso acordo com Gramsci no sentido de que não se modifica aquilo que não se conhece. Neste sentido buscamos os nexos históricos que permitiram compreender uma tal situação (a formação de professores de Educação Física e os parâmetros teórico-metodológicos que medeiam tal formação) a fim de podermos nela intervir apontando elementos superadores, enquanto possibilidades de essência, que podem servir de ponto de apoio para contornar um dos entraves para uma formação de professores de Educação Física qualificada na perspectiva da classe trabalhadora.

Destarte, em sintonia com Cury (1995), consideramos fundamental a primazia da realidade histórica e concreta como fonte e fim de estudos evitando-se que os conceitos tornem-se invariáveis, e o pesquisar uma abstração, afinal, “...o estudo de uma temporalidade empírica não iluminado por uma teoria corre, ele também, o risco de uma abstração” (Ibidem: 18).

Vale salientar que a hegemonia neoliberal, que caracteriza o momento atual, deve ser compreendida na dialética entre duas esferas cuja articulação garante mútua coerência: Uma primeira materializada numa *alternativa de poder*, consubstanciada numa série de receitas políticas (sob o nome de reformas) econômicas e jurídicas que intentam (pelo menos diz a lenda) fornecer elementos que permitam sair da crise capitalista iniciada nos anos 60/70.

Uma segunda materializada no projeto de reforma ideológica das nossas sociedades - caracterizada por *Falsificação do consenso* (Gentili, 1998a) ou *Manufatura do consenso* (Chomsky Apud Boron, 1999) - este novo senso comum

parece ser o cimento ideológico que garante coerência e uma certa legitimidade às propostas implementadas pelos neoliberais com larga aceitação em amplos setores da população (em escala planetária), inclusive os *intelectuais adesistas* que se orientam pelo "que está na moda" ou as teorias de "época" (Boron, 1999) e, da noite para o dia, quando tais teorias são refutadas ou tornam-se "fora de moda" se açodam, todos, em busca de novas certezas e oportunidades. São, numa palavra, verdadeiras *aves de rapina ideológica*.

O estado da arte dos estudos sobre o neoliberalismo demonstra que os seus intelectuais orgânicos (no sentido Gramsciano) reconheceram que esta *Falsificação do consenso* era determinante, diria prioritário, para garantir o sucesso da perspectiva regida pelos princípios mercadológicos da livre concorrência.

Não se tratava só de elaborar receitas academicamente coerentes e rigorosas, mas, acima de tudo, de conseguir que tais fórmulas fossem aceitas, reconhecidas e exigidas pela sociedade como solução *natural* para antigos problemas estruturais. (Gentili, 1996: 12)

Daí a importância teórico-política de se abordar criticamente certas dimensões da realidade concreta, que é dinâmica e contraditória, para se evitar posturas conformistas (que acreditam que as coisas se ajeitam), pragmáticas (que acabam em ativismo) ou pessimistas (que crêem não haver solução). Posturas estas que reforçam a perspectiva de que as soluções capitalistas para a crise são as únicas possíveis e que não há nada além do capital.

Estes elementos, postos de forma introdutória, foram nosso azimute. No que tange a questão objeto deste estudo temos visto a consolidação de posturas que, ainda que bem intencionadas, fragilizam a possibilidade de contribuir para

uma formação voltada para qualificação humana, que tenha como horizonte histórico a superação do capitalismo.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. (Frigotto, 1995: 33)

Demarcada a importância da *arma da crítica*, este construto - vazado pela explicitação teórica de elementos próprios a uma perspectiva emancipatória de mundo e de homem - se impõe como fundamento da relação teoria-prática na medida em que fornece armas teóricas a referida perspectiva que se gesta no seio da sociedade capitalista. Olvidar deste elemento seria, portanto, cair na tentação dos discursos escatológicos.

As conclusões a que se pode chegar, nos limites de um trabalho deste porte, estão postas ao longo dos capítulos trabalhados (especialmente o terceiro). Aparecem tanto de forma tácita, quanto na forma de afirmações provisórias. Aqui buscaremos articulá-las, (re)afirmando a imperiosa necessidade - a partir do material histórico existente - de compreender a formação de professores de Educação Física no marco referencial do modo de produzir e reproduzir a vida baseado na produção coletiva e apropriação privada - capitalismo, que tendo entrado na sua fase senil só pode continuar a desenvolver-se ampliando seu ímpeto destrutivo e, isto para a humanidade significa ampliar a barbárie.

Desde que o mercado mundial está constituído, desde que a conquista de novos mercados só pode significar a exacerbação dos conflitos interimperialistas e a destruição, ao menos parcial, das forças produtivas existentes, o capital está confrontado a uma

contradição: ele não pode existir como capital senão através da realização do lucro, o lucro não pode provir senão da extorsão da mais-valia, a própria mais-valia não pode ser extorquida senão no processo de produção de mercadorias, mas as próprias condições da produção das mercadorias são colocadas em questão por causa da estagnação do mercado [desembocando sobre o apodrecimento das forças produtivas.] (Gluckstein, s/d, 11).

Parâmetros teórico-metodológicos, neste trabalho, diz respeito a um conjunto de elementos que articulados ampliam nossas possibilidades de abordar a realidade – no sentido de sua compreensão, da produção de conhecimentos, do encaminhamento de ações enfim de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas postos pela existência.

Daí porque o princípio da elaboração destes parâmetros deve ser a colocação, com clareza, do **Projeto histórico**. O saudoso Florestan Fernandes dizia que numa sociedade dividida não existe, na política, posição neutra. Afirmava que assumir uma posição de neutralidade significava assumir a posição dos poderosos, a posição da manutenção. Os dados da conjuntura demonstram – com impiedosa força – que se a humanidade quiser construir uma alternativa viável para garantir a existência da espécie não poderá prescindir de colocar na ordem do dia a derrubada do capitalismo. Como disse Hobsbawm “ a história dos últimos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise” (1995: 393).

Sabemos que não é o bastante dizer isso. Os defensores do capital vêm demonstrando uma enorme capacidade de sobrevida, contra a qual é preciso organizar a resistência, renovar a esperança, e permanecer na luta – que a classe trabalhadora organizada continua a travar, em escala planetária⁸⁰ – por uma sociedade não capitalista. Contra um sistema que condena ¼ da população mundial

⁸⁰ Os exemplos recentes na América Latina – Bolívia, Venezuela – são por demais ilustrativos.

a viver com 1 dólar/dia e que explora 300 milhões de crianças no mercado de trabalho. Luta que prossegue por que muitos de nós – apesar dos indiferentes, dos traidores e adesistas de todo tipo - continua querendo (e querer é mais que desejar) contribuir para construção de uma sociedade, onde as diferenças de classe tenham sido abolidas e o seu lema seja (e Marx continua dramaticamente atual): “De cada qual, segundo as suas capacidades; a cada qual, segundo as suas necessidades”.

Seus símbolos não seriam verborrágicos: nem a águia da arrogância vizinha, nem o burro da sagacidade tardia, nem a pomba da conciliação pacífica e, menos ainda, um tucano de conviências fisiológicas. Símbolos mais velhos, instrumentos de trabalho e de guerra, capazes de golpear e de colher, que talvez seriam (SIC!) de novo mais apropriados (Anderson, 1995: 202)

O socialismo no século XXI deve ser entendido, conforme dissemos anteriormente, como uma alternativa viável, possível e necessária de ser construída. Deve ser resgatada sua dimensão de esperança para a humanidade oprimida e colocado na dimensão de um combate que prossegue. A esse respeito vale lembrar – principalmente aos marxistas penitentes (NETTO, 2004) – que aquilo que houve na antiga URSS foi um aborto do processo revolucionário pela casta burocrática, caracterizado por Trotsky como “A revolução traída”. Pareciam desconhecer (pelo menos desconfiar) o que Marx havia sentenciado quando disse que nenhum modo de produção desaparece antes de esgotado todas as suas possibilidades e que não seria possível saídas parciais para os problema globais. Consubstanciado na idéia de que, no socialismo, quanto mais forte o Estado mais forte o socialismo, acabou por substituir a socialização do poder pela estatização do poder. O Estado tomou o lugar do proletariado eliminando sua dimensão emancipatória. (Sader, 1999).

Agora, em que pese discussões que estão além das possibilidades deste trabalho, não existem mais os problemas do socialismo em contraponto aos problemas do capitalismo. “Todos os problemas do mundo de hoje são problemas do capitalismo” (Saviani, 1992). Em outras palavras, o que existe é uma profunda crise do modo de produção capitalista, cujo movimento por sobrevivência acaba por gerar expressões agudas e contraditórias.

Iremos sinalizar uma das mais fortes e com estreita relação com nosso tema além do seu agudo significado para humanidade como um todo. Diz respeito à alteração significativa no sentido econômico da escolarização (GENTILI, 1998). Da perspectiva integradora – formação para o trabalho, baseada na crença no pleno emprego) para a formação para empregabilidade, calcada na indisfarçável certeza de que não há emprego para todos.

Morta definitivamente a promessa integradora do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. (GENTILI, *Ibidem*, p. 81)

O desemprego estrutural acaba por impor, no estágio atual da formação humana, a dialética exclusão-includente e inclusão-excludente (KUENZER, 2002). Significa no primeiro movimento a exclusão crescente dos trabalhadores do emprego formal – com melhores condições de trabalho, direitos assegurados – ao mesmo tempo em que se administram cada vez mais estratégias de incluir no mercado informal - sob condições precarizadas, temporárias, terceirizadas.

O segundo movimento - equivalente ao primeiro, mas em direção contrária – consiste no que tange a escolarização, em incluir, nos diversos níveis e modalidades

de educação, sem que exista garantido um correspondente padrão de qualidade que permita a formação de “(...) identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (...)” (Idem, *Ibidem*, p. 92). A autora na linha do que vimos apontando ao longo do trabalho sentencia que não se trata de algo passageiro, ao contrário está é a lógica das novas relações capital e trabalho.

Desta forma, é possível identificar as expressões deste processo na formação de professores de Educação Física. Seja no que tange ao debate acerca das DCNEF que tem como centro pedagógico a pedagogia das competências, seja na retomada do debate acerca do bacharelado (fortemente ligado ao avanço de setores privados) ou ainda na negação de um padrão de qualidade já na formação inicial dos professores. A formação orientada para o mercado de trabalho, habitualmente, se dá pelo enaltecimento das “virtudes” do mercado, sem que isso signifique uma apreciação crítica das possibilidades e condições de trabalho prevalentes na atualidade. Alterar ou superar estas possibilidades e/ou condições está fora de questão na visão dos mercadólogos.

Outro elemento fundamental que serve de referência para novos parâmetros teórico-metodológicos é a **crítica**. Tanto no entendimento da realização quanto da formação. Na acepção marxiana significa dizer que para realizá-la não se pode estar baseado em um modelo referência para medir ações futuras – a crítica se materializa no real e em oposição a ele. Portanto não tem como ponto de partida um plano teórico, mas uma realidade concreta; Tem de ser materialista, logo, dispensa qualquer possibilidade de basear-se em ideais educativos. Dá-se em dado momento histórico concreto; Não descuida, em hipótese alguma, da totalidade histórica e social o que significa que “(...) a crítica a educação deve abarcar todas as vias pelas

quais se produz e consciência social e individual, e a própria educação – principalmente na sua versão restringida – o ensino (...)” (ENGUIITA, 1993, p. 79); deve demonstrar a relação existente entre os valores educativos e as condições materiais implícitas contribuindo para a dissolução destas bases; situar a importância da análise econômica pondo em relevo o papel desempenhado pela educação no seio do processo de produção e reprodução do capital; e, por fim deve estabelecer as condições para a análise da educação realmente existente, ou seja, das idéias educacionais dominantes de forma dialética que implica em reconhecer que as possibilidades de superação se gestão no interior das tendências realmente existentes.

Desta forma uma reformulação significativa da educação, de uma forma geral, é inadmissível sem uma correspondente modificação do quadro social donde as práticas educacionais acontecem.

Limitar uma mudança educacional radical às margens correctivas auto-servidoras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de *reforma sistemática* no próprio enquadramento do sistema capitalista é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MESZÁRÓS, 2004, p. 2)

Na linha do que estamos propondo, e cientes de que a formação de professores (especificamente) e a educação (no âmbito geral) sofrem as determinações da contradição capital e trabalho, teríamos como avançar rumo a uma formação de professores voltada a humanização do ser e não apenas a reprodução do capital? Existiria a possibilidade de uma educação emancipatória antes que seja superada a divisão entre capital e trabalho? A referência dialética

sinaliza positivamente para estas questões. Claro que as possibilidades de instaurar uma pedagogia socialista no marco referencial do capitalismo é um engodo. Entretanto, nossa posição situa-se no marco da construção/contribuição de alternativas de resistência e enfrentamento a pedagogia do capital, convictos de que o capitalismo traz no seu ventre a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição (KUENZER, 2002). Isto quer dizer que nossas formulações - acerca da educação e, mais especificamente, sobre a questão da formação de professores de Educação Física – localizam-se no bojo das possibilidades que consideramos como as mais “(...) humanizadoras que existem no interior das contraditórias forças que tem atuado sobre a realidade escolar.” (DUARTE, 2001, p. 4).

Destarte, urge estarmos inseridos no embate travado pela direção do processo de formação humana (e nela formação de professores de Educação Física) que se desenvolve desde o enfrentamento travado pela aprovação ou substituição das DCNEF (resolução 07) até a disputa pela consolidação de projetos político-pedagógicos sintonizados com as lutas da classe trabalhadora.

Os argumentos aqui colocados - que explicitam uma concepção de sociedade, projeto histórico, educação, formação humana, cultura corporal, universidade, currículo, trabalho pedagógico, ensino-aprendizagem, ensino-pesquisa-extensão - estão assentados em uma dada teoria do conhecimento, e teoria pedagógica colocada no campo das teorias críticas e em um dado projeto histórico que aponta para a superação do modo do capital organizar a produção e a reprodução da vida na sociedade.

Os argumentos apresentados servem para contribuir com o debate local e nacional que está sendo travado, vez que existem posições antagônicas acerca destas questões e que interesses opostos estão determinando a disputa de projetos

de formação humana e de sociedade, o que não pode ser desconhecido, principalmente neste momento quando está em curso a construção do “consenso possível”, que merece ser questionado e combatido, uma vez que a base é falsa, posto que os projetos de sociedade e de formação humana são antagônicos.

Conforme nos aponta CHAUÍ (2001) não podemos reduzir a democracia ao entendimento pífio de regime dos consensos. Ao contrário devemos lutar intransigentemente para que as diferenças sejam realmente consideradas, para que a democracia seja o regime “do trabalho dos e sobre os conflitos” (Idem, ibidem, p. 10). Sem perder de vista que estas diferenças numa sociedade de classe assumem a forma de contradições, operamos na linha de fazer avançar as reivindicações de alargar a esfera democrática. Não fazê-lo é esperar que as coisas se ajзем sozinhas ou trabalhar com idéia do quanto pior melhor.

Continuando nosso esforço de organizar uma contribuição alternativa de parâmetros teórico-metodológicos verificamos a partir da análise dos dados que a instituição que mais avançou o fez, em grande parte, pela presença de coletivos, de grupos. Estes não podem desenvolver suas posições distantes de uma localização clara na luta de classes. Defendemos, pois, que as reivindicações históricas dos setores organizados que lutam por uma formação de professores para além do capital sejam consideradas na reconceptualização dos currículos e dos parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação dos professores de Educação Física. Significativo exemplo pode ser encontrado nas resoluções do VII SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO⁸¹.

⁸¹ Este evento aconteceu em Junho deste ano, teve como entidades organizadoras a ANFOPE, ANPEd, CEDES e o FORUMDIR.

As resoluções do encontro reafirmam e atualizam muitas das posições construídas nos últimos 13 anos de luta. Nenhum dos princípios defendidos está contemplado no processo de formação de professores em andamento nas instituições investigadas. São eles:

1. sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
2. interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional;
3. a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;
4. gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;
5. compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;
6. articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;
7. avaliação permanente e contínua dos processos de formação. (ANFOPE, 2005, p. 01).

Estes elementos servem de fundamento para a base comum nacional e expressam uma concepção da educação construída na práxis educacional. Os professores de Educação Física não podem insistir no equívoco histórico de não considerar o debate mais geral da área da educação. Não se trata aqui de apenas defendê-los. Os dados apontam para esta necessidade. Trata-se de chamar a responsabilidade dos atuais responsáveis pela formação de futuros professores de Educação Física em não ficar indiferentes e de colocar estes elementos no interior do debate que ora vem sendo travado nos cursos que estão reorganizando seus currículos. A base comum nacional é outro elemento estruturante para novos parâmetros teórico-metodológicos.

A docência é, também, considerada elemento central na nossa proposta. Aqui retomaremos de forma mui breve uma das expressões que o debate vem assumindo seja no plano nacional, seja no local específico onde trabalhamos. Diz respeito a defesa de que como atuamos em locais diferentes, nossa formação precisa ser diferenciada. Se se pretende trabalhar na escola deve-se cursar licenciatura, mas se se pretende trabalhar em academias o correto seria cursar bacharelado. Esta é uma das teses que os arautos do sistema CONFEF/CREF vêm defendendo. O mote para uma formação flexível está pronto. Se examinarmos de perto esta afirmação, veremos que é completamente destituída de fundamentos.

Vejamos o exemplo da ginástica⁸². Esta pode ser tratada de forma Idealista, calcada na perspectiva tradicional de ensino, numa concepção de aprendizagem inatista ou ambientalista. Como seria esta Ginástica? Que diferença terá se for trabalhada na escola, no clube, na academia, no hotel? As respostas a estas questões levarão, inevitavelmente, a um conjunto de possíveis diferenças aparentes com profunda simetria na essência. Em qualquer destes ambientes ela será trabalhada sob a perspectiva instrumentalista, utilitarista.

Ainda neste exemplo. Estaríamos impedidos de afirmar que é possível (eu diria, infelizmente corriqueiro) que se trabalhe a ginástica baseada apenas no senso comum? Nesta perspectiva existiriam diferenças de fundo/essência entre sua manifestação num lugar ou em outro? Apenas as aparências, novamente.

Por isso que insistimos que o que defendemos não é preparar o futuro professor para adaptar-se ao local onde vai atuar. Ao contrário queremos que ele seja formado sob uma base sólida o bastante que o permita contextualizar sua

⁸² Sobre a ginástica e as possibilidades de alterar a organização do trabalho pedagógico indicamos a tese de doutoramento – em fase de defesa – da professora Roseane Soares de Almeida, intitulada “A ginástica na escola e na formação de professores”.

intervenção e a partir daí que seja capaz de dosar, garantir uma seqüência lógica e sistematizar o conhecimento que será tratado. Mesmo por que, se radicalizarmos o debate chegaríamos, indefectivelmente, a uma fatídica conclusão: os locais são, também, diferentes entre si. Quer dizer existem academias ruins e academias boas no sentido dos trabalhos desenvolvidos no seu interior. Nossos alunos seriam preparados para trabalhar em qual das duas? E as escolas? Existem escolas ruins e escolas boas, para qual delas estaríamos formando-os?

Caminhar pela diferença será equivocado e nos levará por labirintos formais onde não há fio salvador de Ariadne. Não podemos desconhecer que existem diferenças. Isto está claro. Mas, nossos alunos precisam ser formados com habilidade para decifrá-las separando aparência da essência. Ou seja, eles deverão ser capazes de, compreendendo com radicalidade a realidade complexa e contraditória, intervir de forma consciente e autônoma no sentido da alteração desta realidade. Mas isso só vai acontecer no confronto com a realidade. Confronto que será tanto menos problemático quanto mais preparado eles estiverem.

Defendemos a docência sobre a base do domínio de três eixos chave. O primeiro é o domínio dos Macro-conceitos da área (Esporte, Saúde, Lazer, Ginástica etc.); O segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (Teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como se aprende); e o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (Organização do trabalho pedagógico – teoria pedagógica X metodologias específicas). Este tripé caso não esteja articulado estarão comprometidas às possibilidades de atuação dos futuros professores.

Os elementos postos até aqui não se sustentam sem uma determinada concepção de homem e sem as ferramentas teóricas adequadas que permitam articula-los

numa perspectiva de totalidade concreta. Isto posto é central recuperar a concepção de homem expressa por Marx enquanto conjunto das relações sociais ou, de forma mais elaborada, a visão marxiana do homem pressupõe tomá-lo em sua plena realidade enquanto membro de uma sociedade concreta, de uma classe estabelecendo uma relação dialética com a sociedade que tanto o auxilia em seu desenvolvimento como o aprisiona. Como afirma Fromm (1967, p. 8) “A realização total da humanidade do homem e de sua emancipação das forças que o aprisionam está vinculada, segundo Marx, ao reconhecimento dessas forças e a mudança social”.

Nesta acepção o homem deve ser entendido como um devenir. A riqueza do homem enquanto ser está justo no fato de que sua humanidade não é dada pela natureza, ela é produzida pelos próprios homens. Por isso que Marx irá conceber o homem como sujeito prático, que age, que produz, que transforma a natureza e, conseqüentemente, a si mesmo. Daí porque SAVIANI (1987, 2004), DUARTE (2001, 2004) entre outros, afirmam que para integrar o gênero humano, para ter sua humanidade na plenitude o homem precisa ser formado, precisa ser educado. No embate que se trava pela formação estão em curso forças que operam no sentido não da humanização, mas do embrutecimento do homem e aquelas que operam na via da humanização, por isso que “(...) os cursos de preparação de professores devem visar á formação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens, em lugar da formação de indivíduos ‘curtos’ (...)” (Saviani, 2004, p. 49). O ato pelo qual o homem vai agir sobre a natureza transformando-a, ao mesmo tempo em que é por ela transformado será o trabalho. A essência humana será o trabalho. Acontece que quando Marx se debruça sobre a realidade histórica só vê essa essência na sua negatividade. O

trabalho na realidade concreta é o trabalho alienado. Desta forma a essência humana apenas se manifesta como essência alienada, como negação da essência nas relações que os homens estabelecem com os produtos de sua atividade, com sua atividade e com os outros homens, convertendo-se para o trabalhador em verdadeiro “leito de procusto”⁸³.

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz desnudez para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas joga uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas idiotia, cretinismo para o trabalhador. (Marx, 1967: 91).

Necessário frisar que Marx não tomava a alienação com essência do homem, mas decorrente de razões históricas, portanto traz em si as possibilidades para sua superação. É neste sentido que Saviani vai dizer que o trabalho educativo “(...) é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (2003, p. 13). Claro está, pelo exposto, que o conjunto de nossas proposições para alterar os parâmetros teórico-metodológicos para formação de professores de Educação Física não poderá prescindir de colocar o trabalho como princípio educativo⁸⁴.

Esta concepção, de homem, de educação e de formação, confronta-se integralmente com as perspectivas que radicalizam o fetichismo da individualidade sob o argumento da morte do sujeito moderno. Segundo DUARTE (2004) o que caracteriza o sujeito da modernidade é o fato deste possuir uma personalidade

⁸³ Procusto, personagem da mitologia grega, estendia suas vítimas num leito, cortava-lhes os pés quando estes ultrapassavam o comprimento, e estirava-os quando não atingiam o tamanho. Significa que independente da vontade o indivíduo paga por falta ou por excesso.

⁸⁴ Sobre o trabalho com princípio educativo ver mais em Saviani (1987, 2002, 2003), Duarte (1993, 2000, 2001, 2004) e Kuenzer (1997).

estruturada a partir de uma essência racional que seria definidora de sua identidade. Como o pós-modernismo⁸⁵ assume uma postura de descrença na razão, na história e neste tipo de sujeito, visto que a realidade social é estruturada por discursos, acaba por contribuir para ampliar o fetiche da individualidade numa hipertrofia das diferenças (alteridade) que nega qualquer possibilidade de identificação, pois cada qual se divide em papéis diversos e efêmeros. Como descrevem, também, das metanarrativas rejeitam o conceito de alienação de luta política para sua superação. Não existe mais luta política, o que existe são as resistências capilarizadas, cotidianas aos poderes. Não existem os homens, existem os homens negros. Não, não existem os negros, o que existe são os negros do nordeste do Brasil. Não, perdoem-me, não existem os negros do Nordeste do Brasil, o que existe são os negros do nordeste do Brasil em lutas por políticas afirmativas que reivindicam cotas para entrar nas Universidades como uma das possíveis formas de reparação. Perceba-se que desta forma inviabiliza-se a possibilidade de articular as lutas pontuais por questões mais amplas no exemplo que utilizamos não haveria possibilidade – ao contrário seriam lutas que se contrapõem – de unificar as reivindicações em torno da luta pela universalização do direito ao ensino superior público.

As conseqüências no estágio atual, de crise estrutural, são deletérias. Pois gera imobilismo, individualismo e apatia. No quadro geral do embate político travado entre a classe trabalhadora e os capitalistas, verifica-se que as construções teóricas centradas no pós-modernismo acabam servindo a manutenção do capital. Nossa posição ao contrário está calcada na convicção de que o internacionalismo no século XXI é herdeiro da tradição socialista de lutas do proletariado, devendo

⁸⁵ Ver DUARTE (2004)

colocar na ordem do dia a tarefa de buscar pontos de convergência com os movimentos sociais no sentido de construir uma unidade, um terreno comum, que respeite a autonomia, mas que aponte para o combate pela emancipação que só poderá vingar na plenitude num projeto societário para além do capital. Dito isto fica evidente que não existe uma teoria do conhecimento que forneça melhor arsenal teórico para enfrentar os problemas atuais que o marxismo. Não se trata de defender a exclusividade de uma única referência, ou de se tentar fazer crer que o marxismo pode dar conta de todas as questões. Trata-se de assumir a posição marxista impenitente que

(...) supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade. (DUARTE, 2004, P. 222-223)

Neste sentido sabemos que as tarefas imediatas e suas devidas articulações com as estratégias globais não podem ser separadas, não podem ser colocadas umas opostas às outras. “O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas” (MESZÁRÓS, 2004, p. 22) O horizonte estratégico só pode ser realizável se constituir-se enquanto síntese global de inúmeras tarefas imediatas.

Pelas razões expostas ao longo deste trabalho, defendemos que os Cursos de Educação Física possam identificar-se enquanto Licenciatura Ampliada (e não bacharelado/graduação) devendo ter um projeto político-pedagógico, construído

coletivamente por meio da articulação entre ensino-pesquisa-extensão, referenciado em um projeto histórico, claro e explícito, que aponte para a superação das relações estabelecidas pelo modo capitalistas de produzir e reproduzir a vida na sociedade, e que tenha como matriz científica a história e como eixo articulador do conhecimento a prática enquanto práxis social.

O currículo do Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física deverá, necessariamente, ser estruturado tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa como possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, aos seus modos de produção e como instância de reflexão crítica sobre a realidade; a Extensão considerada como possibilidade de interlocução e ação na realidade social, a partir da pesquisa. Aqui esboçamos os elementos para ajudar a avançar no debate, no sentido de se avançar no processo de formação de professores de Educação Física. Este avanço não pode cair na armadilha de repetir os erros do passado ou do presente. Isto seria a véspera do fracasso.

5- REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo In: SADER, E. **Pós-neoliberalismo, as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 09-23.

_____. Além do neoliberalismo. IN: SADER, E. **Pós-neoliberalismo, as política sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 197-202.

_____. **As Antinomias de Gramsci**. Crítica Marxista. São Paulo: Joruês, 1986.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel G. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria & Debate**, Porto Alegre, n. 1, p. 3-44, 1990.

_____. Quem deforma o profissional do ensino? **Revista da Educação AEC**, Brasília, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Teses. Porto Alegre: INEP/ANPEd, 1989.

ANFOPE. “**2000: 20 anos de movimento, 10 anos de ANFOPE**”. Documento gerador para debate nos grupos temáticos do X Encontro Nacional da ANFOPE – Brasília, 2000.

_____. **Boletim da ANFOPE**. Ano VII nº 14 – maio de 2001.

_____. **Documento final com as resoluções do VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. A ALCA e sua lógica destrutiva. In: ESTEVAM, D. & FERREIRA, M. Soares (Orgs.) **Capital e trabalho vivo: reflexões sobre a Área de Livre Comércio das Américas**. - 1ª Edição – São Paulo: Expressão Popular, 2004. pp. 97-104.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. 5. ed. Prefácio de Hugo Assmann. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

BALZAN, Newton César. Nós, professores de licenciatura. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 8, p. 18-23, jan. 1983.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre desenvolvimento mundial**, 1990. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1980.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 239-260.

BOITO JÚNIOR et Alii. Manifesto. In: **Crítica marxista**, vol. 1, nº 1. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BOLETIM ANFOPE. São Paulo: ANFOPE, v. 1, n. 1-4, 1991-1992.

BORON, A. Os novos leviatãs e a pólis democrata: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. IN: SADER, E. & GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOTTOMORE, Tom *et al.* (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Zohor, 1988.

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

_____. A construção das teorias pedagógicas da Educação Física. In **Cadernos CEDES**, ano XIX, nº 48, agosto de 1999. pp. 69-88.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03, de julho de 1987. Substanciada no parecer n. 215/87 do Conselheiro Mauro Costa. (xerox)

_____. Resolução n. 9, de 6 de novembro de 1969. (xerox)

_____. Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962. (xerox)

_____. Parecer n. 289 de 17 de novembro de 1962. (xerox)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Física e Desportos. **Proposta curricular por habilitação específica para cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil.** Brasília, 1979.

BRESCIANI, Luís P. Flexibilidade e Reestruturação: o trabalho na encruzilhada. In: **São Paulo em Perspectiva**, revista da fundação SEADE, vol. 11, n.º 1, 1997. pp. 88-97.

BRITO, Marcia Regina Ferreira. Texto gerador do GT2: licenciatura. In: **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: por um projeto educacional em favor da cidadania**, 2., 1992, Águas de São Pedro. Anais. Águas de São Pedro, 1992.

BRYAN, Newton A. Paciulli. **Educação, trabalho e tecnologia**. São Paulo, 1992. 524p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Educação, UNICAMP, 1992.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG, 1987.

_____. (Org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CANDAU, V. M. F. *et al.* **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP/MEC, 1987.

CANTARINO FILHO, Mario. **A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina brasileira**. Brasília, 1982. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, 1982.

CARCANHOLO et Alii. **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Educação Física, competência técnica e consciência política: em busca de um movimento simétrico**. Uberlândia: Ed. da UFU, 1985.

_____. **Educação Física, crítica a uma formação acrítica: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de Educação Física**. São Carlos, 1982. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 1982.

CARMO, Apolônio Abadio do. Licenciatura e/ou bacharelado: alguns entendimentos possíveis. **Motrivivência**, Sergipe, v. 1, n. 1, p.73-76, 1988.

CASTELANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

_____. A Educação Física no sistema educacional brasileiro percurso, paradoxos e perspectivas. **Campinas, UNICAMP, Tese de doutorado, 1999.**

CHAUÌ, M. A fantasia da Terceira Via. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p.2, 19 de dez de 1999.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAVES, Márcia e GAMBOA, S. **Prática do Ensino. Formação de professores e emancipação**. Alagoas: EDUFAL, 2003.

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

CHESNAIS, F. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**. Campinas, n. 5, dezembro de 1995. pp. 1-30.

_____. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHOMSKI, N. Os novos senhores do mundo. São Paulo. **Jornal Folha de São Paulo**, caderno 6, 25/04/1993, p.18.

CHOSSUDOVSKI, M. **A globalização da pobreza: impacto das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo, Moderna, 1999.

CODO, Wanderley (Coordenador) **Educação: carinho e trabalho. Burnout a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis, RJ : Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) : Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COGGIOLA, O. Contra ESSA Reforma Universitária. In: A contra-reforma da Universidade: propostas e análises. **Revista ADUNICAMP**, Ano 6 – nº 01 – Abril/2004. pp. 70-81.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Coletânea de Documentos. Coordenação Nacional, 1988. (mimeo)

COMITÊ Nacional Pró-Formação do Educador. **Relatórios de trabalhos**. Goiânia, 1980. (mimeo.)

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Por um projeto educacional em favor da cidadania, 1992, Águas de São Pedro. Anais. Águas de São Pedro: UNESP, 1992.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da obra Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski**. 3ª ed. Ver. e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

_____. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE, 5., 1990, Belo Horizonte. Síntese do documento final. Belo Horizonte: **ANFOPE**, 1990.

ENCONTRO NACIONAL DA CONARCFE, 6., 1992, Belo Horizonte. Documento final. Belo Horizonte: **ANFOPE**, 1992.

ENGELS, Friederich. Ciência e ideologia na história: a situação do historiador marxista. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx, Engels: textos escolhidos**. São Paulo: Ática, p. 475-481, 1989.

ENGUITA, M. F. **Trabalho escola e ideologia: Marx e a crítica a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

ENRICONE, Delcia. A relação teoria e prática: o estágio como momento de síntese no curso de licenciatura. Educação/PUC, **Porto Alegre**, v. 10, n. 13, p. 67-74, 1987.

ESCOBAR, Micheli O., TAFFAREL, Celi N. Z. Metodologia do ensino de Educação Física. **Boletim ANPEd**, n. 1, p. 86-7, set. 1992a.

ESCOBAR, Micheli O., TAFFAREL, Celi N. Z. O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física. In: **CONGRESSO SOBRE A UFPE**, 1, 1992, Recife. Anais. Recife, 1992, p. 53-70, 1992b.

EVANGELISTA, João E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 1997.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. **Fundamentos pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. v.1.

_____. Licenciatura e bacharelado: uma abordagem perspectiva/projetiva. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 11, n. 1, set. 1989, p.48-53.

_____. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

_____. Professor de Educação Física: licenciando generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho. **Fundamentos pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p.15-33.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª Ed – São Paulo: Cortez, 1997. pp. 91-115.

FENSTERSEIFER, Haimo H. Avaliação de eficácia nos processos de formação de professores de Educação Física. **Artus: revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 89-94, 1981.

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

FERREIRA, Naura Syra Carapeto. **Indivíduo e emancipação humana: contribuição à discussão da base comum da formação do educador**. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) - PUC, 1992.

FIORI, José L. **Em busca do dissenso perdido. Ensaio crítico sobre a festejada crise do estado**. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Ed. Makson, 1997.

FRANCISCHETTI, Maria Lúcia. **Educação Física no 3o. grau: um estudo de caso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

FREIRE, João Batista. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

_____. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, Helena C. Lopes de **Realimentando a discussão sobre as diretrizes para formação**. E-mail de 30 de março de 2001.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação & Sociedade** – Revista de ciência da Educação, Campinas, SP: v. 23, n. 80, set 2002. pp. 137-168.

FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. **Educação e sociedade** nº 27. 1987, pp. 122-140.

_____. **Seis teses sobre educação e a contemporaneidade**. Texto apresentado no VI ENDIPE, Porto Alegre, 1991. (Mimeo).

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 1997. pp. 69-115.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 25-54.

_____. (Org.) **Educação e crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In Fazenda, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 1997. pp. 91-115.

GARFINKEL, H. **studies in ethnomethodology**. New York. Prentice-hall. 1997.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. IN: GENTILI, P. & SILVA, Tomaz T. da. **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. pp. 09-49.

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

_____. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação). pp. 76-99.

_____. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos neoliberal. In, José C. LOMBARDI, Dermeval SAVIANI e José L. SANFELICE (Orgs) **Capitalismo trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTERDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea). Pp. 45-59.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação e movimento operário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 43., 1991, Rio de Janeiro. (mimeo)

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GLUCKSTEIN, Daniel. **O imperialismo senil**. São Paulo, Editado por O Trabalho – Seção brasileira da IV Internacional, s/d.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. **A questão dos pressupostos filosóficos da Educação Física**. Porto Alegre, 1990, 230p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade Educação, UFRGS, 1990.

GRAMSCI. A. Os indiferentes. In: **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, V. 1 , 1976.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOBBSAWN E. **Crise das ideologias: Liberalismo X Socialismo**. Colóquio de inverno da Universidade Autônoma do México. UNAM/Conselho Nacional de Cultura, 1992.

_____. **A era dos extremos: o breve século XX (1914 - 1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. Adeus a tudo aquilo. IN: BLACKBURN, Robin. (Org.) **Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. Pp. 93-106.

_____. História. Entrevista com Eric Hobsbawm. Jornal **O Estado de São Paulo**, Caderno especial, 24 de agosto de 1997, p. 02.

IANNI, Octávio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

JAMESON, F. **Espaço e imagem. Teorias do pós-moderno e outros ensaios**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho com princípio educativo**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 55-75.

_____. Exclusão includente e Inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. IN: **Capitalismo, trabalho e educação**. LOMBARDI, J. Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, J. Luís (orgs.), Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea). pp. 77-95.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudança**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

KUNZ, Elenor. et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas - proposições - argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 20, n. 1, set., 1998.

LABARCA, Guilherme (Comp.). **Economia política de la educación**. 3. ed. México: Nueva Imagem, 1987.

LAKATOS, Eva M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIMA, Kátia R. de S. Reforma Universitária do Governo LULA: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, Lucia M. W. (ORG.), **Reforma Universitária do Governo LULA: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004. pp. 23-46

LÊNIN, V. **Imperialismo: fase superior do capitalismo**. São Paulo, SP: Global editora, 1979.

LOCKE, Lawrence, DODDS, Patt. Pesquisa sobre a educação do professor de Educação Física. **Artus: revista de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 51-59, 1981.

LOMBARDI, J. Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, J. Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea).

LÖWI, M. Além do neoliberalismo: a alternativa socialista IN: CARCANHOLO et Alii. **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998. pp. 36-44.

MACHADO, L.R.S. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação – Revista do NETE**, Belo Horizonte, n. 4, ago./dez. 1998.

MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. **Educ. Rev**, Belo Horizonte, n. 9, p. 27-31, jul. 1989.

MACHADO, Lucília. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. Campinas: Papyrus/CEDES/Ande/ANPED, 1992. (Coletânea CBE - Trabalho e Educação)

_____. **Politécnica: escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. IN: FROMM, E. **Conceito Marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. pp. 85-171.

_____. **Contribuição da crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1993b

_____. **O 18 brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O Capital**. Livro 1, Vol. 1. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, Karl., ENGELS, Friederich. **História**. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **O manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1984.

_____. **Obras escolhidas**. Moscou: Progresso, 1986.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo. e "mente"**. Campinas: Papirus, 1983.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América latina. Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo, Campinas: Boitempo, UNICAMP, 2002.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo, SP: Boitempo, 2003.

_____. **A educação para além do capital. Intervenção na abertura no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil, 28/Jul/2004**. Tradução de T. Brito. Disponível em http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html. Visitado em 26/04/2005 as 19h00min.

MINAYO, M^a C. de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1992.

MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1991.

MOREIRA, Wagner Wey. (Org.) **Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

MUNÕZ PALAFOX, Gabriel Humberto. **Educação Física no Brasil: aspectos filosóficos-pedagógicos subjacentes à política Nacional em Ciência e Tecnologia para esta área no período 1970-1985.** São Paulo, 1990. 121p. Dissertação (Mestrado) - PUC, 1990.

NAGLE, Jorge. As universidades e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). **Universidade, escola e formação de professores.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

NETTO, J. Paulo. **Marxismo impenitente:** Contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz T. **Trabalho, educação a prática social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

NOZAKI, Hajime, T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: Mediações da regulamentação da profissão.** Niterói: RJ, UFF, Tese de doutorado (Doutorado em Educação), 2004.

OLIVEIRA, Vitor M. **Educação Física humanista.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

_____. (Org.). **Fundamentos pedagógicos da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

_____. **Consenso e conflito da educação física brasileira.** Campinas, SP: Papirus, 2004. – (Coleção corpo e motricidade).

PARAIRE, Philippe. Os mortos vivos da globalização. IN: PERRAULT, Gilles. (Org.) **O livro negro do capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 1999. pp. 463-482.

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

PELLEGRINE, Ana Maria. A formação profissional em Educação Física. In: PASSOS, S. (Org.). **Educação Física e Esportes na Universidade de Brasília: MEC/SEED/UnB**, 1988. p. 247-259.

PINAR, W. **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley: McCutchan, 1975.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

QUELHAS, Alvaro de Azeredo. **Diretrizes curriculares para a formação profissional em educação física, escola pública e projeto histórico anti-capitalista: e agora José?** In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, VI., 2002, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2002, p.72-76.

RAGAN, W. B. **Currículo primário moderno**. Porto Alegre: Globo, 1973.

RIO CLARO. Universidade Estadual Paulistas. Proposta de reestruturação do curso de Licenciatura em Educação Física e criação do curso de bacharelado em Educação Física do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro. Rio Claro: UNESP, 1988.

RODRIGUES, Mauro Costa. **Parecer sobre a resolução da reestruturação dos cursos de formação de profissionais em Educação Física**. Brasília: MEC/CFE, 1987. (mimeo.)

SADER, E. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. pág. 120-130.

SALM, Cláudio. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P., O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 81-90, 1992.

SANTOS, Odeir José. **Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica**. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5., Belo Horizonte, 1990. (mimeo)

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L. **O mito da erradicação do trabalho infantil via escola**. Recife/PE, UFPE, Dissertação de mestrado, 2000.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. Serviço de Biblioteca e Documentação. Manual de orientação: normalização de referências bibliográficas. São Paulo: USP, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1987.

_____. **A nova lei da educação: LDB, trajetórias limites e perspectivas**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Política e Educação no Brasil**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1988.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: **Capitalismo, trabalho e educação**. LOMBARDI, J. Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, J. Luís (orgs.), Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea). pp. 13-24.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHEIBE, Leda. **A formação pedagógica do professor licenciando: contexto histórico**. Perspectiva, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Rossana V. Souza e. **Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas**. Santa Maria, 1990. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, 1990.

SINGER, D. Desemprego: uma solução não capitalista. **Teoria & Debate**. Nº. 32, São Paulo, Julho/Setembro 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Análise dos currículos de Educação Física no Brasil: contribuições ao debate. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 3, n. 1, p. 56, 1992.

_____. **As idéias pedagógicas sobre conteúdos veiculados através das propostas curriculares para o ensino de 1o. e 2o. graus: o caso da Educação Física**. Campinas: UNICAMP, 1990. (mimeo.)

_____. **As idéias pedagógicas sobre formação de professores no Brasil: (1960-80) veiculadas através dos resumos analíticos em Educação do INEP**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 6., 1991 e ENCONTRO DOS PAÍSES DO CONE SUL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1., 1991, Porto Alegre.

TAFFAREL, Celi N. Zülke. Perspectivas Pedagógicas em Educação Física. IN: GUEDES, Onacir Carneiro. **Atividade Física: Uma Abordagem Multidimensional**. João Pessoa: Idéia, 1997. 106-130.

_____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de graduação: o assalto "as consciências e o amoldamento subjetivo". In: **Revista da Educação Física/UEM** 9 (1):13-23, 1998.

_____. **Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003.** Miméo. Disponível em http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/.

TAFFAREL, Celi N. Z.; LACKS, Solange. Política de formação profissional e educação física: conflitos e confrontos entre MEC/CNE, ANFOPE e CONFED. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII**, 2001, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. Anais... Caxambu, MG: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

TANI, Go. **Perspectivas da Educação Física como disciplina acadêmica.** In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., 1989, Rio Claro. Anais. Rio Claro: UNESP, 1989.

_____. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TOJAL, João Batista A. Gomes. A formação nos cursos de Educação Física face ao mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 11, n. 2, p. 160, jan. 1990.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.

TROTSKY, Leon. **A revolução permanente.** São Paulo: Livraria Editora Ciências humanas LTDA., 1979.

_____. **A revolução traída.** São Paulo: Global, 1980.

_____. 90 anos do Manifesto Comunista. In: **Manifesto do Partido Comunista.** Edição comemorativa dos 150 anos, Corrente O Trabalho do PT, Seção brasileira da IV Internacional. Maio de 1998.

Universidade Católica de Salvador. **Possibilidades estratégicas para o projeto político pedagógico do curso de Educação Física da UCSal: primeiras aproximações via avaliação institucional.** Salvador: Pró-reitoria de Graduação, 2000. p. 74.

Universidade Estadual de Feira de Santana. **Relatório de verificação condições de funcionamento curso de licenciatura em Educação Física Universidade estadual de Feira de Santana.** Salvador: Comissão de verificação das condições de funcionamento do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS-CEE/BA, 2002. p. 86

Universidade Federal da Bahia. **Reestruturação do curso de Educação Física e implementação do curso noturno de Educação Física da FACED/UFBA.** Salvador: Departamento de Educação Física/LEPEL, 2004. p. 125.

VALADARES, L. O manifesto do Partido Comunista 150 anos depois. IN: **Princípios.** Nº. 48, Janeiro 1998.

Anexos

Anexo	Assunto	Número de folhas
01	RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19/ FEVEREIRO/2002.	01
02	RESOLUÇÃO Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.	05
03	Arrazoadado para fundamentar minuta de resolução com proposta de Substitutivo a Resolução 07 do CNE elaborado pelo coletivo LEPEL.	25
04	Dados informativos sobre a LEPEL	06

ANEXO 01.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP 2, 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.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científicocultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação

(*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

ANEXO 02

(*)CNE. Resolução CNE/CES 7/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 5, de abril de 2004, Seção 1, p. 18.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR RESOLUÇÃO Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004. (*)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 18 de março de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

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

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

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

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

Art. 5º A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

§ 1º A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável;
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros;

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;
- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;
- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional;
- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

§ 2º As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos.

§ 3º A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

§ 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade;
- b) Biológica do corpo humano;
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico.

§ 2º A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano;
- b) Técnico-instrumental;
- c) Didático-pedagógico.

§ 3º A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Art. 8º Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Art. 9º O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

§ 1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

§ 2º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso:

I - o caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

§ 3º As atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

§ 4º A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no caput deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 11. Para a integralização da formação do graduado em Educação Física poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de do curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Art. 12. Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13. A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

§ 1º A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

§ 2º As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 14. A duração do curso de graduação em Educação Física será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

(*)CNE. Resolução CNE/CES 7/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 5, de abril de 2004, Seção 1, p. 18. 5

Presidente da Câmara de Educação Superior em exercício

ANEXO 03

PROPOSTA EM DISCUSSÃO – ARRAZOADO PARA FUNDAMENTAR MINUTA DE RESOLUÇÃO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Reconhecemos ser imperiosa a compreensão do caráter multidisciplinar que caracteriza a formação e a atividade profissional/acadêmica na Educação Física, como também a necessidade da presença nos currículos de conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como no das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes.

Na perspectiva de superar a concepção fragmentada de ciência, propomos como matriz científica para a formação dos professores a HISTÓRIA: a história do homem e sua relação com a natureza, dos homens entre si e consigo mesmo. Tal proposta assegura-se quando da colocação da primeira pergunta ontológica para compreensão do ser humano – como o homem torna-se homem e como se dá o conhecimento?

A relação estabelecida pelo ser humano com a natureza e demais seres, para garantir sua existência, dá-se no curso da história, portanto, somente a partir da história enquanto ciência é possível tanto apreender e compreender o passado, o presente quanto o futuro do ser humano. Ao longo da história, também se configura a cultura corporal e o trabalho pedagógico, pontos centrais que dão identidade à atividade do professor de educação física.

A educação física se caracteriza historicamente pelo trabalho pedagógico, da docência no campo da cultura corporal, ou seja, a atividade pedagógica no trato com o conhecimento da cultura corporal. Em qualquer campo de trabalho seja de produção de bens materiais ou imateriais – educação, lazer, saúde, competição de alto rendimento, produção de tecnologias esportivas e outros -, a atividade pedagógica e o trato com o conhecimento da cultura corporal são as bases da formação acadêmica e do trabalho do professor de educação física. Isto nos aponta a necessidade de considerarmos o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo de formação de professores.

A docência, entendida como trabalho pedagógico, é, portanto, a identidade profissional do professor de Educação Física. Isto pode ser verificado pelos fatos quando nos reportamos à

atividade profissional e identificamos seu sentido, significados, finalidades, meios e métodos ao longo da história.

Caracteriza-se, também, por tratar de um campo de conhecimento que se estrutura a partir das práticas históricas, socialmente produzidas, cientificamente estudadas e investigadas e, criativamente ensinadas de geração a geração, referentes à cultura corporal.

A consolidação desta identidade do professor de educação física para o exercício profissional requer, durante a sua formação acadêmica, de:

- 1) Sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar na perspectiva da formação omnilateral;
- 2) Unidade entre teoria/prática, que significa assumir uma postura em relação a produção do conhecimento científico que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e como práxis social;
- 3) Gestão democrática – que permitam a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas, e não autoritárias;
- 4) Compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que dele participam em sua produção, especificamente no campo da cultura corporal;
- 5) O trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar, o trabalho pedagógico como eixo articulador do conhecimento para a formação omnilateral;
- 6) Formação continuada para permitir a relação entre a formação inicial e continuada no mundo do trabalho;
- 7) Avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político pedagógico da instituição, abarcando as dimensões da avaliação da aprendizagem, do docente, dos programas e projetos, da instituição.

2. PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PROPOSTA

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Ampliada em Educação Física foram desenvolvidas em consonância com os princípios enunciados no Parecer nº. 776/97, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), constituindo-se num conjunto articulado de princípios e de orientações que devem ser considerados na proposição e no desenvolvimento curricular desta modalidade de curso.

Nelas, o currículo é concebido como um fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização de saberes vinculados à formação do ser humano. Pressupõe a organização interativa de conhecimentos pautados nas tradições cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do contexto sócio-cultural, superando as visões de currículo que se caracterizam pela organização formal, linear e fragmentada de disciplinas convencionais, e por uma excessiva carga de disciplinas obrigatórias com grandes vínculos de pré-requisitos. A intenção é consolidar uma consistente base teórica, fazendo-o a partir da Teoria do Conhecimento que possibilita a construção do conhecimento como categorias da prática, permitindo a organização do conhecimento em ciclos – da constatação de dados da realidade, às sistematizações, generalizações, ampliações e aprofundamentos – configurando os sistemas de complexos temáticos que por sua vez estruturam programas como programas de vida para a formação humana. Para consolidar uma base teórica a prática, enquanto práxis social, deve ser o eixo articulador do conhecimento no currículo, tendo a história como matriz científica.

Concebemos currículo, portanto, como uma referência de organização do trabalho pedagógico que dá direção política e pedagógica à formação comum, unificadora nacionalmente. Está relacionada ao padrão unitário de qualidade para oferecimento de cursos e, se desdobra considerando as especificidades e particularidades do Brasil.

As Diretrizes aqui apresentadas foram formuladas a partir do reconhecimento de que a autonomia e a flexibilidade preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) são inequívocas e representam um ponto de apoio para a ação pedagógica. A autonomia institucional diz respeito ao preceito legal, estabelecido na Constituição Federal em seu Artigo 207.

Para garantir a unidade nacional em torno de uma consistente formação acadêmica à área de Educação Física, assumimos a idéia da base comum nacional - que deverá permitir uma consistente formação teórica, interdisciplinar, a unidade teoria/prática, a gestão democrática, o compromisso social, o trabalho coletivo, a formação continuada, a avaliação permanente, na formação acadêmica, para que o graduado compreenda criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido e seja capaz de reconhecer possibilidades, atuando na criação de condições objetivas para a transformação social.

A base comum nacional deverá, portanto, permitir o domínio do conhecimento e seus meios de produção, em uma perspectiva de totalidade, radicalidade e de conjunto, do conhecimento produzido e que permita relações e ações transformadoras na realidade, tendo no horizonte um projeto histórico de superação do modo do capital organizar a vida na sociedade – modo este criado nas relações humanas, com caráter duplo, contraditoriamente, de desenvolvimento das forças produtivas e de sua concomitante destruição. Em sendo resultante de ação humana é, portanto, factível de ser alterado.

A partir dessas considerações gerais, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Ampliada em Educação Física foram desenvolvidas de modo a:

- Assegurar a autonomia das Instituições de Ensino Superior na composição da carga horária e duração dos cursos, bem como na especificação das unidades de estudo, observando-se o indicado na resolução que decorre deste parecer;

- Assegurar a sólida formação básica na área e o aprofundamento de estudos em campos temáticos de ação profissional ou de formação acadêmica, principalmente os que são motivo de estudos e investigações pelos grupos de pesquisa da instituição;
- Assegurar um processo de formação crítica que considere a articulação entre os conhecimentos de fundamentação e da atividade profissional com as dimensões política, humana e sociocultural;
- Indicar os campos de conhecimento que compõem o currículo;
- Estimular e aproveitar práticas independentes, visando estudo de formação complementar para fins de integralização do curso;
- Encorajar o reconhecimento de conhecimentos adquiridos fora do ambiente universitário, inclusive experiências profissionais relevantes para a área de formação;
- Fortalecer as unidades teoria-prática, tendo a prática como eixo articulador do currículo, a pesquisa como princípio educativo, por meio de atividades planejadas e sistematizadas em pesquisas, estágios, monitorias e atividades curriculares em comunidades e de extensão que deverão constituir-se como atividades essenciais do currículo da graduação;
- Nortear a formação acadêmica tendo como referência os critérios da atualidade, da adequabilidade às capacidades dos estudantes, a discussão acumulada pela área, bem como as referências cientificamente atualizadas em áreas afins, que se mostram relevantes para a formação e para responder aos desafios educacionais da contemporaneidade;
- Compreende uma concepção de formação humana omnilateral, em contraponto a concepção de competências, não incorrendo o reducionismo que induz a formação a um sentido meramente instrumental, mas sim, como uma política global que compreende dimensões humanas como a científica, pedagógica, técnica, ético-moral e política.
- Assegurar tanto o domínio dos meios de produção do conhecimento – as categorias e leis do pensamento científico -, quanto os instrumentos referentes a métodos e técnicas de

pesquisa, bem como, o acumulado historicamente acerca da cultura corporal – objeto de estudo dos cursos de formação do professor de educação física.

3. DADOS DA PROPOSTA

3.1. DENOMINAÇÃO DO CURSO: Licenciatura Ampliada em Educação Física.

Entendendo-se aqui como licenciado o que está apto a agir, atuar, desenvolver a atividade docente em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – cultura corporal.

3.2. PERFIL DO GRADUADO:

Licenciado Pleno em Educação Física com formação pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva.

Profissional qualificado para o exercício de atividades profissionais no campo da cultura corporal, que tenham como objeto as atividades corporais e esportivas, entendida como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar cuja finalidade é possibilitar a todo cidadão o acesso aos meios e ao acumulado historicamente, e que possibilite a construção deste acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

3.3. O TRABALHO – O MUNDO DO TRABALHO, OS CAMPOS DE TRABALHO E O MERCADO DE TRABALHO.

Para fundamentar as diretrizes curriculares, estamos nos valendo da realidade do trabalho estabelecendo referências claras sobre o que entendemos a respeito do trabalho humano, dos campos de trabalho e do mercado de trabalho.

O conceito de trabalho humano com o qual lidamos nos diz que “O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos” (MARX, 1987, p. 27). E para se manter vivo, teve o homem que produzir seus meios de vida, meios estes que foram sendo modificados no curso da história, pelas ações dos próprios homens, em contato com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Esta produção dos meios de vida, que tanto gera bens materiais quanto espirituais, se deu com base no trabalho humano.

O trabalho é uma condição da existência humana, independentemente de qual seja a forma de sociedade. Ainda segundo MARX (1987), o trabalho é uma necessidade que medeia o metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, o da própria vida humana. O processo de trabalho é uma condição da existência humana; é comum a todas as formas de sociedade, mas se diferencia pelas relações sociais estabelecidas.

O trabalho útil ou trabalho concreto é uma atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um objetivo determinado; seu produto é um valor de uso. O trabalho abstrato, ou trabalho socialmente necessário, por sua vez, é o dispêndio de força de trabalho humana que cria valor, mas com aspecto diferente. Está relacionado com a medida quantitativa do valor, pois determina a magnitude do valor, e está relacionado com o tempo de trabalho socialmente necessário à produção de um produto.

O trabalho útil, concreto, e o trabalho abstrato ou socialmente necessário são, portanto, uma mesma atividade considerada em seus aspectos diferentes. Ao desenvolver esta conceituação, MARX leva em conta que o trabalho abstrato é uma abstração social, um processo social real bem específico do capitalismo.

O processo de trabalho é aquele em que o trabalho é materializado em valor de uso, resultante da interação entre as pessoas e a natureza, ocorrendo aí modificações com base em propósitos humanos.

Constituem elementos do processo de trabalho: o trabalho em si, enquanto atividade produtiva com um objetivo; os objetos ou processos sob os quais o trabalho é realizado; e os meios que facilitam o processo de trabalho.

Todo o produto do trabalho que entra no processo de troca converte-se em mercadoria. Tudo o que o homem produz, inclusive sua própria força de trabalho para gerar algo, é mercantilizado, pois no processo de trabalho isto passa a ser trocado por outras mercadorias.

Portanto, a mercadoria é a forma que os produtos, resultantes do trabalho humano, assumem quando a produção é organizada por meio da troca. A mercadoria assume valor de uso por satisfazer alguma necessidade humana e adquire também um valor de troca por obter, por seu intermédio, outra mercadoria que serve como valor de uso.

O trabalho converte-se em valor de troca tornando-se na única “mercadoria” de uma parcela dos homens vendida por salários (MARX, 1989, p. 41-93). Estas relações de troca estabelecem referências de campos de trabalho – no caso da educação física, os campos da educação, lazer, saúde, treino, entre outros – e os mercados de trabalho, considerados os locais específicos onde ocorre a troca de mercadorias, ou seja, o trabalhador vende sua força de trabalho, em troca de salário.

Entre os produtos que o trabalho do homem é capaz de gerar, existem aqueles que são produtos materiais, que se integram à lógica do valor de troca e se transformam em mercadoria nas relações sociais capitalistas. Mas existem também os produtos não-materiais que não se conformam facilmente à lógica capitalista de valor de troca. Encontramos aí os produtos que são consumidos no ato da produção, como o é a aula de um professor. Aqui estamos privilegiando este tipo de produto não material, que se consome no ato de produção, e que, apesar das

resistências, está sujeito ao processo de mercantilização, sofrendo alterações em suas qualidades mais íntimas (MARX, 1969, pp. 108-20).

Ao analisar o processo de trabalho, MARX deixa evidente que a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho, e que a força de trabalho em ação é o próprio trabalhador que vai reaparecer em forma de mercadoria, mercadoria esta trocada por salários com os quais o trabalhador obtém seus meios de subsistência (1989, p. 201).

Portanto, em troca dos meios de subsistência, o trabalhador vende sua força de trabalho. Esta, além de pagar a si mesma, agrega valor à mercadoria durante o processo de produção, aumentando o seu valor de troca.

Esta forma específica de apropriação dos resultados do trabalho excedente não-pago, ou seja, sem que um equivalente seja dado em troca, é a extração da mais-valia, que é a forma específica que assume a exploração no modo de produção capitalista. É o processo de objetivação do trabalho não-pago (MARX, 1969, p. 57). É a etapa da evolução sócio-econômica em que a exploração não ocorre mais na forma grosseira da apropriação de homens através da escravidão ou servidão, mas na forma de apropriação do trabalho – etapa em que o trabalhador não é condição de produção, mas somente o seu trabalho, que é apropriado por meio de troca.

Se o trabalho puder ser executado por máquinas, tanto melhor. A determinação capitalista do trabalho é, portanto, a destruição do trabalhador, a negação de sua liberdade, a sua alienação. Toda a produção capitalista tem esta característica: em vez de dominar as condições de trabalho, o trabalhador é dominado por elas.

A força de trabalho é, portanto, na sociedade capitalista, uma mercadoria, mas é uma mercadoria especial, visto que cria valores. Enquanto fonte de valor, gera valor maior do que ela própria possui.

E para ampliar ao máximo as possibilidades desta fonte de valor, o capital se desenvolve e se mantém enquanto relações econômicas e sociais, engendrando formas para a sua perpetuação, segundo suas próprias leis.

É nesse quadro referencial teórico que pretendemos compreender o trabalho no campo da Educação Física, mais especificamente, sua objetivação na formação de profissionais do ensino nos cursos de Licenciatura Ampliada e responder à problemática sobre a materialização das relações de trabalho capitalista no processo de trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento no Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física.

Privilegiamos esta abordagem por reconhecermos que a Educação Física, dentro do modo de produção capitalista, desenvolve-se a partir do confronto e do conflito entre os interesses de classes sociais antagônicas, na luta pela hegemonia de seus projetos históricos. Confrontam-se, portanto, forças sociais e políticas que estão relacionadas com a estrutura social, com a divisão da sociedade em classes sociais.

Consideramos imprescindível a explicitação não só dessas posições - visto que estamos tratando do rumo que deve ter, dentro de determinado projeto histórico, a formação dos professores de educação física -, como do papel que vêm exercendo a organização do trabalho pedagógico, a produção e a apropriação do conhecimento, dentro de uma dada conjuntura, de reconstituição mundial do capital frente ao agravamento da crise do capitalismo.

É nesta perspectiva que entendemos que devam ser colocadas as contribuições advindas de segmentos sociais organizados em torno da formação do professor de educação física, para levantar dados desta realidade, compreendê-los, interpretá-los, explicá-los e atuar sobre eles, à luz dos interesses de classe.

A Educação Física é um campo profissional tradicional e contraditório existente no Brasil. Sofre, como todos os campos de atuação profissional, os mesmos determinantes próprios de uma sociedade organizada em classes onde a maioria da população não tem acesso aos bens culturalmente produzidos.

Está localizada enquanto área de conhecimento em campos que fazem interface com o das ciências humanas e sociais, saúde e ciências da terra, com a filosofia e as artes.

A relevância, importância, legalidade e legitimidade da educação física também apresenta profundas contradições visto ser ela um bem cultural, produzido socialmente, apropriado historicamente. Logo, como vivemos em uma sociedade de classes a apropriação, o conhecimento e reconhecimento deste bem está na dependência da situação de classe e da consciência histórica da classe, ou seja, de sua capacidade de organização, reivindicação e conquistas.

No que diz respeito aos professores, estão sujeitos, como os trabalhadores em geral, a um processo de destruição, visto vivermos um período de forte tendência à destruição das forças produtivas, pela decomposição acelerada do modo de produção capitalista.

Quanto às inovações, estas existem, como os avanços científicos e tecnológicos, mas contraditoriamente, estão colocados no marco da dependência dos grandes centros internacionais e são de acesso a poucos, o que se expressa no grande número de marcas e de atletas que buscam superar as dificuldades nacionais recorrendo aos centros desportivos no exterior.

Por entendermos a necessidade de mudanças profundas e urgentes na formação do professor de Educação Física – para que o mundo do trabalho, os campos de trabalho e o mercado de trabalho sejam entendidos, compreendidos e reestruturados na perspectiva dos interesses dos trabalhadores e não na lógica do capital –, é que estamos nos propondo a identificar uma política global de formação do professor de Educação Física que permita uma consistente básica teórica para a atividade pedagógica no campo da cultura corporal.

3.4. A POLÍTICA GLOBAL DE FORMAÇÃO:

A política global de formação que dará identidade profissional e que é necessariamente caracterizada historicamente pelo trabalho profissional tem o ato pedagógico no trato com o conhecimento acerca da cultura corporal como identidade, abrangendo as dimensões humana e político-social, e tem por finalidade a formação omnilateral que significa, em última instância a superação da formação unilateral, altamente especializada e limitada.

A configuração das dimensões científicas, técnicas, pedagógicas, éticas, morais e políticas deve ser a concepção nuclear na orientação do currículo de formação inicial do professor de Educação Física. Além de dominar os processos lógicos de construção e os meios, técnicas e métodos de produção do conhecimento científico que fundamentam e orientam sua ação profissional, é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação moral, ética e política libertadoras, emancipatórias, na perspectiva da superação da sociedade de classes e, portanto, na perspectiva de uma filosofia da práxis social.

O professor de Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua ação profissional deve, necessariamente, compreender e enfrentar as questões envolvidas com o trabalho capitalista, seu caráter e organização. Isto implica em compreender e agir sobre o duplo caráter que assume o trabalho, um ontológico de formação do ser humano e outro de trabalho alienado no modo de produção capitalista. Nesta perspectiva deve-se criticar a base técnica e tecnológica do trabalho do professor de educação física e buscar a construção de novas bases científicas para organização do trabalho, a saber, um trabalho na linha do trabalhar emancipatório, solidário, em grupo, com autonomia e auto-organização, para tomar decisões, bem como se responsabilizar pelas opções feitas. É preciso também que o professor saiba avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, e que saiba interagir cooperativamente tanto com sua comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral.

O desenvolvimento de tais dimensões requeridas na formação do professor de Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria e prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de ação profissional balizadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual.

Tais dimensões da formação humana não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, dos fundamentos, nem no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural.

Portanto, tais dimensões da formação humana não podem ser compreendidas e nem reduzidas às dimensões do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e aprender a conviver. Implicam também a consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária.

O pressuposto dessas diretrizes identifica-se, portanto, com uma concepção de currículo compreendido como processo de formação da competência humana histórica para a emancipação. Sendo assim, a formação é, sobretudo, a condição de refazer permanentemente as relações com a sociedade e a natureza, objetivando a superação da alienação humana.

Nesta perspectiva, a formação em Educação Física deve privilegiar:

- A cultura científica de base em ciências humanas, da terra, exatas, sociais e biológicas de modo a contribuir para formação humana emancipatória e omnilateral, para a adequação e o enriquecimento da ação profissional ética, bem como para possibilitar que a cultura

corporal, tematizada nas manifestações clássicas e emergentes da Educação Física, seja compreendida e analisada a partir da articulação das suas dimensões científica, técnica, moral e ética, política, pedagógica;

- A capacidade para analisar reflexivamente e para agir eticamente nas situações da atividade profissional, a partir de uma atitude crítica identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática que supere as relações do modo de produção capitalista;
- O domínio tanto dos meios de produção como de conhecimentos clássicos e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são objetos das atividades humanas e profissionais, adequando-os às necessidades de emancipação sociocultural dos seres humanos e ao desenvolvimento democrático da sociedade;
- A atitude crítico-reflexiva sobre os resultados de pesquisa para a adequação e o aprimoramento das ações humana e profissional em prol da consecução dos objetivos específicos e de formação sociocultural planejados para o público alvo e a sociedade em geral;
- A compreensão e o domínio do processo de ação profissional nos campos de trabalho relacionados à tradição e com base no emergente da área e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos;
- A resolução de problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas;
- A consideração crítica das características, interesses e necessidades das pessoas nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas de intervenção profissional;
- A sistematização e socialização da reflexão sobre a prática profissional;
- A compreensão e as implicações sociocultural, política, econômica e ambiental do campo da cultura corporal e esportiva de modo a agir de forma crítica-reflexiva;

- A demonstração da capacidade de lidar crítica e autonomamente com a literatura pertinente e atualizada e com os diversos tipos de produção dos conhecimentos afins, reconhecendo a transitoriedade dos mesmos;
- O uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como para qualificar a intervenção profissional;
- A demonstração de sentido de cooperação, auto-determinação, auto-organização, solidariedade na relação com as pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação escrita, verbal e não-verbal e desenvoltura no fazer didático, de modo a conduzir e compartilhar adequadamente sua atividade profissional;
- A capacidade de argumentação de modo a saber justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional com a construção do projeto histórico para além do capital, bem como balizar sua ação profissional à luz da crítica às teorias produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins.

As dimensões gerais da formação deverão ser contextualizadas e complementadas considerando as relações entre o geral da formação humana, o específico próprio à ação do professor, em particular do professor de Educação Física, definidas pela Instituição de Ensino Superior.

4. CONTEÚDOS CURRICULARES:

O conhecimento é fruto da práxis humana e a origem dos conteúdos decorre da atividade prática do homem para atender interesses específicos de classes sociais específicas. Os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral e por isso a cientificidade e historicidade do processo cognitivo. O pensamento teórico

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

Os currículos plenos para os Cursos de Licenciatura Ampliada em Educação Física terão, portanto, como objeto a cultura corporal, como eixo articulador do conhecimento a prática social (práxis) e como matriz científica a história.

Os conhecimentos serão tratados por sistemas de complexos temáticos e relacionados a: Conhecimentos de Formação Ampliada, Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Aprofundamento de Estudos.

Os Conhecimentos de Formação Ampliada são aqueles que permitem uma compreensão de conjunto, radical e de totalidade comum a qualquer tipo de formação profissional. Compreendem os estudos acerca das relações do ser humano com a natureza, com os demais seres humanos na sociedade, com o trabalho e com a educação.

O Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física, nesta parte, será guiado pelo critério da orientação científica, da integração teoria-prática e pelo critério do conhecimento das relações do ser humano, do mundo do trabalho, da cultura corporal e da sociedade. Isto possibilitará uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física. Guiar-se-á, também, pelo estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura corporal & esportiva, identificadas com a tradição da Educação Física.

O Conhecimento Identificador da Área compreende o estudo das relações entre cultura corporal e natureza humana, cultura corporal e territorialidade, cultura corporal e mundo do trabalho, cultura corporal e política cultural.

Os Conhecimentos Identificadores do Aprofundamento do Estudo serão delimitados por cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo de sua capacidade de investigação, de sua instalação de grupos de pesquisa, de seus programas de pós-graduação integrados com a graduação. Desta estrutura de organização e sistematização do conhecimento, a IES poderá propor um ou mais campos de aprofundamento de estudos, de acordo com suas investigações, grupos e linhas de estudos e pesquisas a ser organizado a partir dos complexos temáticos.

Quanto ao tempo de integralização dos Cursos de Licenciatura Ampliada em Educação Física será definido pelas Instituições de Ensino Superior, respeitando o mínimo de duração e de carga horária de 4 anos e de 2.800 h, respectivamente, das quais 800 horas serão destinadas à prática do ensino e estágio supervisionado, 1.800 para os conteúdos científico-culturais e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científicas.

A Prática do Ensino e o Estágio Profissional Curricular Supervisionado são obrigatórios, devendo ser desenvolvidos em campos de ação profissional e com cumprimento de carga horária mínima de acordo com legislação específica do CNE, a saber, de 400 horas

para a Prática do Ensino e 400 para o Estágio Profissional Curricular Supervisionado. O Estágio e a Prática de Ensino deverão ser implementados ao longo do curso em ciclos de ensino, estruturados para viabilizarem a articulação da produção do conhecimento científico a partir da prática. A Prática do Ensino compreenderá os ciclos de constatação de dados da realidade, sistematizações, generalizações, confrontos de teorias, ampliação e aprofundamento com vivências e experiências práticas em projetos de pesquisa sob a coordenação e orientação de professores pesquisadores da instituição. O Estágio Profissional Curricular Supervisionado somente iniciará na metade do curso, metade da carga horária total cumprida e contará, além da orientação de professor do Curso, com supervisão, que deve ser de profissionais formados, devidamente contratados nos locais de trabalho.

Para os cursos de Licenciatura Ampliada de Educação Física será exigida a orientação científica desde o primeiro ciclo de formação, com inserção em grupos e linhas de pesquisa, que culminará, também, na elaboração de um trabalho de conclusão de curso, sob forma de monografia de base, a partir de orientação acadêmica de professores pesquisadores.

As atividades complementares deverão ser implementadas, acompanhadas e avaliadas durante todo o curso. As Instituições de Ensino Superior criarão mecanismos para aproveitamento dos conhecimentos adquiridos pelo estudante por meio de estudos e práticas independentes presenciais e/ou à distância.

A avaliação do Curso, dos docentes e discentes será permanente, integrada às atividades curriculares, tendo como referência o padrão nacional unitário de qualidade e, a base comum nacional para a formação de professores, para a consolidação de uma consistente base teórica interdisciplinar na formação acadêmica da graduação.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

MINUTA DE RESOLUÇÃO.

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura Ampliada em Educação Física.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES ____/____, de __ de _____ de____, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em __ de _____ de __, RESOLVE:

Art. 1º – A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de professores de Educação Física, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura Ampliada em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º – A Educação Física é um campo acadêmico-profissional que se fundamenta em conhecimentos das ciências humanas, sociais, da saúde, exatas e da terra, da arte e da filosofia. Portanto, sua matriz científica é a história, do homem, da natureza e suas relações, contradições e possibilidades.

Art. 4º – O Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da atividade acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico e na reflexão filosófica tendo o trabalho como princípio educativo.

Parágrafo Único – O Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física deverá estar qualificado para conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade social para nela agir por meio das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal.

Art. 5º – A estrutura curricular do Curso de Licenciatura Ampliada Educação Física deverá pautar-se em uma política global de formação humana omnilateral que observe os seguintes princípios:

- 1) trabalho pedagógico como base da identidade do professor de Educação Física;
- 2) compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de classes e do modo do capital organizar a vida;
- 3) sólida e consistente formação teórica;

- 4) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) indissociabilidade teoria-prática;
- 6) tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento científico;
- 7) articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento temático, a partir de sistemas de complexos temáticos que assegurem a compreensão radical, de totalidade, e de conjunto da realidade, na perspectiva da superação.
- 8) avaliação em todos os âmbitos e dimensões (estudante, professor, técnico-administrativos, gestores, planos, projetos e instituição), permanentemente.
- 9) formação continuada;
- 10) respeito à autonomia institucional;
- 11) gestão democrática;
- 12) condições objetivas adequadas de trabalho;
- 13) financiamento público para o ensino-pesquisa público.

Art. 6º – A identidade profissional baseada no trabalho pedagógico e a formação humana no sentido amplo, omnilateral, de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional, deverão constituir a concepção nuclear do currículo de formação do licenciado em Educação Física.

Art. 7º – O currículo para o Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física será constituído por Conhecimentos de Formação Ampliada, Conhecimentos Identificadores da Área da Educação Física e Conhecimentos Identificadores do Aprofundamento dos Estudos. 50% destes conhecimentos serão organizados em disciplinas e atividades de carácter obrigatório e 50% de carácter opcional.

Parágrafo 1º – Os Conhecimentos de Formação Ampliada abrangem as seguintes dimensões:

- a) Relação ser humano – natureza
- b) Relação ser humano – sociedade
- c) Relação ser humano – trabalho
- d) Relação ser humano – educação

Parágrafo 2º – Os Conhecimentos Identificadores da Área da Educação Física abrangem as seguintes dimensões:

- a) Cultura corporal e natureza humana

b) Cultura corporal e territorialidade

c) Cultura corporal e trabalho

d) Cultura corporal e política cultural

Parágrafo 3º – Os Conhecimentos Identificadores do Aprofundamento dos Estudos são compreendidos como o conjunto de fundamentos específicos que tratam de singularidades e particularidades na elaboração, implantação, implementação e avaliação das ações acadêmico-profissionais em sistemas de complexos temáticos.

I – Cada Instituição de Ensino Superior deverá propor seus sistemas de complexos temáticos, definindo a articulação de conhecimentos e experiências que os caracterizarão devendo para tanto, desenvolverem-se condições para as ações de ensino-pesquisa-extensão.

Art. 8º – O tempo de integralização do Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física será definido pelas Instituições de Ensino Superior, respeitando o mínimo de duração e de carga horária de 4 anos e de 2.800 horas, respectivamente.

Parágrafo Único – Da carga horária total, 30% (trinta por cento) será destinada ao Conhecimento de Formação Ampliada, 40% aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física, e 30% aos Conhecimentos Identificadores de Aprofundamento de Estudos, admitindo-se uma variação de até 5% para mais ou para menos. Do total 50% são créditos em disciplinas ou atividades de caráter obrigatório e 50% créditos opcionais.

Art. 9º – A Prática de Ensino será desenvolvida desde o início do curso e deverá respeitar um mínimo de 400 horas e o Estágio Profissional Curricular Supervisionado será obrigatório, a partir do cumprimento de 50% da carga horária total para integralizar o currículo, respeitando o mínimo de 400 horas, sendo, necessariamente, supervisionado pela instituição formadora e articulado a projetos de ensino-pesquisa-extensão.

Parágrafo 1º – Da carga horária total do Estágio Profissional Curricular Supervisionado, 60% deverá ser cumprida em diferentes campos de trabalho da Educação Física ao longo do curso – saúde, educação, lazer, treino de alto rendimento e, 40% no campo de trabalho vinculado ao sistema de complexo temático de aprofundamento.

Parágrafo 2º – A carga horária do Estágio Profissional Curricular Supervisionado a ser cumprida ao longo do curso deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos Identificadores da Educação Física.

Parágrafo 3º – A carga horária do Estágio Profissional Curricular Supervisionado a ser cumprida no campo de trabalho vinculado ao sistema de complexo temático de aprofundamento deverá ser computada no conjunto da carga horária destinada aos Conhecimentos do Campo de Aprofundamento.

Art. 10 – Para os Cursos de Licenciatura Ampliada em Educação Física será exigida a iniciação científica orientada por professores pesquisadores articulados a grupos e linhas de

pesquisa, financiada com recursos públicos, que culmine com a elaboração de um trabalho científico de conclusão, que caracterize uma monografia de base, articulados aos programas de iniciação científica, na forma definida pela própria Instituição de Ensino Superior.

Art. 11 – As atividades complementares deverão perfazer 200 horas e serem incrementadas ao longo do curso, devendo ser entendidas como conhecimentos adquiridos de forma autônoma pelo graduando por meio de estudos e de práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de estágios extracurriculares, programas de extensão, congressos, seminários e cursos, atividades estas a serem avaliadas e reconhecidas pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 12 – Na organização do Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13 – O Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física deverá obedecer à legislação específica emanada do Conselho Nacional de Educação para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 14 – A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo 1º – A avaliação dos graduandos deverá basear-se nos princípios norteadores que assegurem uma consistente base teórica e as dimensões da formação omnilateral de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional e estabelecer nexos com a avaliação docente, dos planos e programas e avaliação institucional.

Parágrafo 2º – As metodologias e critérios empregados para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 15 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, _____ de _____ de _____

Presidente da CES/CNE

ANEXO 04

GRUPO DE PESQUISA LEPEL - ORIENTANDOS 2005

NOME	NÍVEL / BOLSA	Nº PROJ	TRABALHO DEFENDIDO OU PROJETO ESPECÍFICO
Solange Lacks	Doutora Coordenadora LEPEL/UFS	1	Formação de professores: A possibilidade da prática como articuladora do conhecimento
José Luiz Cirqueira Falcão	Doutor Coordenador do GECA UFSC	1	O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana
Cláudio de Lira Santos Júnior	Doutorando	1	Formação de professores de Educação Física; a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.
Roseane Soares de Almeida	Doutoranda PICDT/ CAPES	1	Teoria pedagógica e currículo: as possibilidades de contribuição dos saberes específicos.
Jamerson Antonio de Almeida Silva	Doutor CAPES	1	Esporte, Lazer e Humanização: Crítica da concepção democrática e popular
Katherine Níneve Pinto Silva	Doutora CAPES	1	O processo de reestruturação curricular nas IES: o perfil do professor a partir das novas políticas educacionais brasileiras
Augusto César Leiros	Doutor	1	Produção e veiculação do conhecimento em Educação Física na Bahia
Kátia Oliver de Sá	Doutoranda FACED/ UFBA	1	Lazer na produção do conhecimento e no currículo de formação do professor: realidade e possibilidades na pós-graduação e na graduação em Educação Física
Marize Souza de Carvalho	Mestre Equipe PRONERA	1	A formação de professores e movimentos sociais: a Universidade necessária
Soraya Domingues	Mestre FACED/ UFBA Bolsista CNPq	1	Cultura corporal e meio ambiente: Limites e possibilidades para a formação de professores
Silvana Rosso	Mestranda FACED/ UFBA Bolsa FAPESB	1	Centro de Educação Física e Esporte da UFBA: Uma abordagem histórica a partir do trato com o conhecimento.
Petry Lordelo	Estágio Científico LEPEL – Cursando especialização na UNEB	1	Educação Física: Práticas pedagógicas em movimento – Uma experiência com o MST
Amália	Estagiária	1	Organização do trabalho pedagógico e currículo:

Catharina Santos Cruz	Científica da LEPEL		Nexos lógicos e determinações históricas na formação de professores
Cristina Souza Paraíso	Graduação Bolsista IC CNPq Concluído	1	Possibilidades de Organização do Trabalho Pedagógico: um estudo a partir das Problemáticas e Perspectivas da Educação Física Escolar
Benedito Carlos Libório Caíres Araújo	Estágio Científico LEPEL – Cursando especialização na UNEB	1	A RODA DE CAPOEIRA e suas possibilidades de ensino e pesquisa
Rodolfo Caradine	Bolsista IC Ensino Médio / FAPESB	1	O conhecimento da ginástica no currículo de formação de professores de educação física da UFBA
Carlos Roberto Colavolpe	Mestrando	1	O esporte como conteúdo nos cursos de formação de professores: Realidade e possibilidades.
Micheli Ortega Escobar	Professora Visitante FACED/ UFBA Bolsa FAPESB	1	Problemáticas significativas da prática pedagógica, da produção do conhecimento, das políticas públicas na formação e intervenção de professores de Educação Física & Esporte.
Mauro Titton	Mestrando FACED/ UFBA Bolsa CAPES	1	Organização do Trabalho Pedagógico na Formação de professores do MST: realidade, contradições e possibilidades
David Romão Teixeira	Bolsista IC PIBIC/CNPq Concluído Estagiário Científico	1	A produção e socialização do conhecimento em Educação Física no nordeste brasileiro (estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe)
Samir da Silva Chamone	Bolsista IC PIBIC/CNPq concluiu	1	Da Cultura Corporal a linguagem computacional: Realidade e possibilidade
Bárbara Ornellas	Bolsista IC PIBIC/UFBA concluiu	1	Formação de professores de educação física e currículos na Bahia: Realidade e possibilidades
Leonardo de Carvalho Duarte	Solicitação Bolsa IC PIBIC / 2004	1	A produção do conhecimento sobre ginástica e suas considerações no currículo do professor de educação física no estado da Bahia
Flora Deane Santos Ribeiro	Solicitação Bolsa IC PIBIC / 2004	1	A produção do conhecimento sobre jogo e suas considerações no currículo do professor de educação física no estado da Bahia
Márcia Chaves	Pós-doutoramento		Epistemologia: pesquisando as pesquisas em educação física no nordeste do Brasil
Joelma de Oliveira Albuquerque	Mestranda FACED/ UFBA Bolsa FAPESB		Educação Física, Esporte & Lazer: contradições, desafios e perspectivas da produção docente no Estado de Alagoas (1993-2004).

Adriana D'Agostini	Doutoranda FACED/ UFBA Bolsa CAPES		Educação do Campo (politecnia) e Educação Rural (agronegócio): realidade, contradição e possibilidade na formação de professores e na organização do trabalho pedagógico das escolas do MST
Raquel Cruz Freire Rodrigues	Mestranda FACED UFBA		A história da prática de ensino nos cursos de formação de professores no estado da Bahia: retrazendo o passado, enfrentando a realidade e reconhecendo as possibilidades
Welington Araújo Silva	Doutorando FACED UFBA		Organização do Trabalho Pedagógico e a mediação dos textos midiáticos da Cultura Corporal
Hamilcar Silveira Dantas Júnior	Doutorando FACED/ UFBA		Práticas escolares-esportivas, política educacional: os jogos da primavera no estado de Sergipe (1964-1995)
Nair Casagrande	Professora Assistente UFBA Doutoranda UFRGS		Formação do educador do campo – as contribuições da Pedagogia da Terra

GRADUAÇÃO

1. LEONARDO DUARTE
2. ROSE NÚBIA NEVES
3. FLORA RIBEIRO
4. PAULO JOSÉ RIELA TRANZILO
5. MÁRCIO E SILVA BARBOSA

PÓS-GRADUAÇÃO

- ESTAGIÁRIOS CIENTÍFICOS
 1. CRISTINA SOUZA PARAISO
 2. AMÁLIA CATHARINA SANTOS CRUZ
 3. DAVID ROMÃO TEIXEIRA
 4. BENEDITO LIBÓRIO
 5. PETRY LORDELO
 6. TERESINHA PERIN

PROJETOS EM DESENVOLVIMENTO
 REDE CEDES/ME -PÓLO UFBA
 GRUPO LEPEL/FACED/UFBA
 HCEL/FACED/UFBA
 EPISTEFE/FACED/UFBA
 EM JUNHO DE 2005

TITULO PROJETO	OBJETIVO	POPULAÇÃO	RESPONSÁVEL
I. PESQUISA MATRICIAL A) Problemáticas significativas trabalho pedagógico, produção de conhecimentos, formação de professores, da política pública. (Orientação professora Celi) B) Pesquisa histórica cultura corporal (Orientação Professora Maria Cecilia	Responder problemáticas científicas, articulando pesquisadores produção conhecimento científico.	40 Professores pesquisadores, Programas de Iniciação Científica e Pós-Graduação responsáveis diretos por sub projetos.	Coordenação Grupos e Núcleo de Pesquisa Celi Taffarel Maria Cecília Silva Nair Casagrande Roberto Colavolpe
II . CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO Metodologia do ensino e da pesquisa da educação física Curso gratuito aprovado na UFBA	Formação continuada de professores e pesquisadores da área	30 especialistas em formação	Celi Taffarel Nair Casagrande Maria Cecília, Roberto Colavolpe Pedro Abib
III . PRONERA Programa Nacional de Alfabetização em áreas de reforma Agrária	Alfabetização e elevação de escolaridade trabalhadores do Campo	950 trabalhadores do campo e equipe com 50 professores, estagiários e monitores .	Coordenação geral João Batista e Celi Taffarel, Adriana D'agostine, Nair Casagrande. Micheli Ortega Escobar, Maria Cecília
IV . ESTÁGIO DE VIVENCIA EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA	Sistematização científica de vivencias de estudantes com trabalhadores do campo em áreas de reforma agrária	30 estudantes anualmente	Celi Taffarel Mauro Titton
V. ECOFAMILIA Projeto de Extensão interdisciplinas de economia familiar ecologicamente	Alterar através de novos conhecimentos, a matriz científica e tecnológica de	Trabalhadores do Campo de dois biomas – Agreste e Sertão. Equipe	Altino Bonfim Maria Cecília e Celi Taffarel

sustentável.	relação do homem com a terra e com a produção da vida.	de 20 monitores, 15 professores	
VI . ACCs Atividade Curricular em Comunidade 1. CULTURA CORPORAL E MEIO AMBIENTE 2. ENSINO E PESQUISA NA RODA DE CAPOEIRA 3. AÇÕES INTERDISCIPLINARES EM ÁREAS DE REFORMA AGRARIA	Desenvolver ações de ensino-pesquisa-extensão em comunidades tratando de problemáticas significativas no campo educacional	Comunidades de assentamentos, acampamentos e ocupações; crianças, jovens e adultos de áreas em situação de risco.	Pedro Abib, Ney Santos, Celi Taffarel, Maria Cecília
7. EPISTEF – Núcleo UFBA Pesquisa sobre a Produção de conhecimentos científicos na educação física	Sistematizar em banco de dados a produção do conhecimento da área na região, avaliá-la e criticá-la para avançar na produção crítica do conhecimento científico	Professores e pesquisadores da região que atuam no sistema de ensino básico, médio e superior	Márcia Chaves Silvio Gamboa Nair Casagrande Celi Taffarel
8. PÓLOS DE CULTURA Atividades Corporais nas comunidades – Atividades de construção da identidade cultural	Desenvolver atividades culturais de caráter educacional com populações em risco em colaboração com Mestres, contra-mestres, agentes, agitadores e militantes culturais.	Atender 12 pólos na cidade do Salvador e no campo – recôncavo baiano. 1.200 pessoas mais a equipe de 25 estagiários, professores, coordenadores.	Pedro Abib, Maria Cecília e Celi Taffarel
9. INTERCÂMBIO ACADÊMICO	Construir e consolidar as redes de intercâmbio internacional, nacional, regional, estadual	Professores, pesquisadores em Rede: Alfa Internacional – Alemanha, Espanha, Portugal e	Celi Taffarel

	e local	Cuba; Beta Nacional – UFSC, UNICAMP, UFU, UFES, Delta Regional – UFPE, UFS, UFAL Gama – Estadual – Instituições no Estado; Omega – Local Instituições e pesquisadores locais.	
10. GINÁSTICA VOLEIBOL E BASQUETE NA COMUNIDADE E NA ESCOLA PÚBLICA	Reconceptualizar o ensino da educação física na escola e na comunidade através do conteúdo da Ginástica, voleybol e basquetebol	Escolas da rede Pública do Estado da Bahia. Crianças e Jovens da rede de ensino e professores. Populações dos bairros do em torno da UFBA	CeliTaffarel, Nair Casagrande Carlos Roberto Colavolpe Roseane Soares de Almeida Micheli Ortega Escobar
11. RECONCEPTUALIZAÇÃO CURRICULAR E ABERTURA DE CURSO NOTURNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Reformulação do currículo do curso de educação física e abertura do Curso Noturno para expansão de vagas	400 estudantes e professores	Coordenações do Colegiado do Departamento III e Diretório Acadêmico
12. CENTRO DE ESPORTES DA UFBA CENTRO DE REFERÊNCIA POPULAR DA CULTURA CORPORAL DA BAHIA	Desenvolver ações para a projeção arquitetônica e financeira do Centro de Esporte de acordo com projeto político pedagógico da área na UFBA	População da Cidade do Salvador que se beneficiará com um aparelho público para as práticas das atividades culturais esportivas. Curso de educação física e outras áreas e centro de pesquisa da ciência do esporte	Colegiado do Curso, do Departamento de educação Física e Diretório Acadêmico.

13. REDE CEDES/ME – PÓLO UFBA	Articular ações para integrar projetos e comunidades para o desenvolvimento científico da área	Populações envolvidas em projetos de ensino-pesquisa-extensão na UFBA	Celi Taffarel, Roberto Colavolpe, Maria Cecília, Nair Casagrande
14. LINHA NA PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER. “CULTURA CORPORAL” PERSPECTIVA – CONSTRUÇÃO PROGRAMA	Consolidar inserção no programa de Pós-Graduação em Educação, através da atuação do Grupo de Pesquisa	Grupos e Núcleos de Pesquisa LEPEL/FACED /UFBA HCEL/FACED/UFBA EPISTEF	Celi Taffarel Maria Cecília Micheli Ortega Escobar Nair Casagrande
15. EVENTOS TÉCNICOS CIENTÍFICOS	a) SIMPÓSIO INTERNACIONAL b) CONGRESSO DE GINÁSTICA c) SEMINÁRIOS INTERATIVOS d) COLÓQUIO DE PESQUISADORES e) SEMANA MARX FACED UFBA f) CURSOS DE CURTA DURAÇÃO		
16. DISCIPLINAS NA PÓS GRADUAÇÃO (02) E GRADUAÇÃO (06)	Disciplinas graduação, pós-graduação. Construção unidade metodológica, alterar a organização trabalho pedagógico trato conhecimento	Estudantes da graduação e da pós-graduação	Celi Taffarel Micheli Ortega Escobar Maria Cecília Roberto Colavolpe Nair Casagrande