



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO E DA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER**

EDIBERTO FERREIRA DE ALMEIDA

**CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
NEXOS E RELAÇÕES ENTRE AS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A
APRENDER” E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA
A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Salvador
2015

EDIBERTO FERREIRA DE ALMEIDA

**CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
NEXOS E RELAÇÕES ENTRE AS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A
APRENDER” E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA
A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, da Universidade Federal da Bahia, em cumprimento parcial aos requisitos para a obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof. Ms. William José Lordelo Silva.

Salvador
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
LINHA DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER
(LEPEL-UFBA)

ATA DE PARECER DE MONOGRAFIA/ TRABALHO FINAL DO CURSO
ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO E DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER

Aos 05 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, reuniu-se, em sessão pública, a Comissão Examinadora de Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso do(a) aluno(a) **EDIBERTO FERREIRA DE ALMEIDA**, do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, sob a orientação do professor Ms. William José Lordelo, visando à obtenção do título de Especialista. A Comissão Examinadora constituída pelos Professores Doutores Celi Nelza Zulke Taffarel, Carlos Roberto Colavolpe, Marize Souza Carvalho e Kátia Oliver Sá, avaliaram o trabalho intitulado “CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E RELAÇÕES ENTRE AS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER” E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA”

Após a constatação de que o trabalho monográfico apresentou um estudo pertinente, com qualidade, clareza, objetividade, com rigor, coerência e atualidade da base teórica, necessária para um trabalho acadêmico, com atribuição da nota final 10,0 considerando APROVADO.

Cumpra-se desta forma a normalização estabelecida pela Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, do IV Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Salvador, ____ de _____ de 2016.

Membro da Comissão Examinadora
Celi Nelza Zulke Taffarel

Professora Doutora Titular da Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia

Membro da Comissão Examinadora
Marize Souza Carvalho

Professora Doutora Adjunta da Faculdade de Educação
da Universidade Federal da Bahia

Membro da Comissão Examinadora
Carlos Roberto Colavolpe

Professor Doutor Associado II da Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia

Membro da Comissão Examinadora
Kátia Oliver Sá

Professora Doutora da Universidade Católica do Salvador

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos(as) aqueles(as) que vendem sua força de trabalho nas fábricas, escolas, hospitais... ou que compõem o exército de reserva. A todos(as) aqueles(as) que produzem a riqueza da humanidade e que trazem em suas mãos a capacidade de parar a produção e a possibilidade de superar esse modo de produção.

“Trabalhadores de todo o mundo, uni-vos!”

(Karl Marx)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe e ao pai por garantirem a produção e reprodução da minha vida e de minhas irmãs, com todos os esforços de trabalhadores que são, e por nunca deixarem faltar amor e carinho.

Às minhas irmãs Gil e Nanda, pelo carinho e apoio constantes.

À vovó pelos ensinamentos e risadas.

Aos tios, tias, primos e primas, enfim, a toda família.

Ao grupo LEPEL pela seriedade e compromisso com a elevação do padrão cultural dos trabalhadores e pelo empenho diuturno em garantir, mesmo sem recursos, uma especialização gratuita e socialmente referenciada na classe trabalhadora. Em especial a Murilo, Claudio, Melina e Linnesh pela dedicação para fazer o curso acontecer e pelas contribuições dadas nas aulas e nas conversas em espaços informais.

Aos professores que passaram pelo curso e que trouxeram contribuições fundamentais para minha formação enquanto professor, ser humano e militante. Em especial a professora Raquel por aceitar o convite de compor minha banca e ao meu orientador William Lordelo pelas contribuições em mais um trabalho juntos e por continuar sendo um exemplo de professor pra mim.

Aos companheiros(as) da IV turma da especialização em metodologia do ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, em especial aos camaradas de longa (e nova) data: Cazumbá, Eva, Ariana, Jamile, Juliana, Jamildo e Daiara.

À Carol e Lina pela acolhida na pousada Ramos e Cachos e a Moises, Erica, Dai, Mile, Mildão e agregados pela divisão de tarefas, colchões, esfihas e debates durante esse período.

Aos camaradas da Intersindical – Instrumento de Luta e Organização da Classe Trabalhadora, do Coletivo Outros Outubros Virão e da Luta Socialista pelo compromisso cotidiano com a luta da classe trabalhadora. Seguiremos por nenhum direito a menos, avançando rumo a novas conquistas! Pois “enquanto tiver um único sinal de civilização reconstruiremos tudo”.

Firmes!

EPÍGRAFE

*A todos
que saíram às ruas
de corpo-máquina cansado,*

*A todos
Que imploram feriado
às costas que a terra extenua –
Primeiro de Maio!*

*Meu mundo, em primaveras,
derrete a neve com sol gaio.
Sou operário –
este é o meu maio!*

*Sou camponês - Este é o meu mês.
Sou ferro –
eis o maio que eu quero!*

*Sou terra –
O maio é minha era!*

(Meu Maio, Vladimir Maiakovski)

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a formação de professores de Educação Física, e em especial os nexos e relações das pedagogias do “aprender a aprender” com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. Nossa pesquisa compõe o conjunto de estudos do grupo LEPEL e se insere no embate de projetos que direcionam a formação de professores, e consequentemente a formação das novas e futuras gerações da classe trabalhadora através da educação na escola pública. Trata-se de uma análise documental que objetivou contribuir teoricamente para a formação humana a partir da crítica à concepção pedagógica presente nas diretrizes que orientam a formação de professores de Educação Física – resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002 e a resolução nº 07, de 31 de março de 2004. Assim, nossa investigação se deu sob a seguinte pergunta síntese: quais os nexos e relações entre as pedagogias do “aprender a aprender” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física? A hipótese por nós levantada apontou para a presença de pedagogias que compõe o lema pedagógico do “aprender a aprender” nas legislações que direcionam a formação de professores de Educação Física. Nosso estudo se desenvolveu a partir da técnica de análise de conteúdo, guiado pelo materialismo histórico e dialético, onde buscamos evidenciar as contradições e mediações presentes no objeto o que nos possibilitou identificar a concepção pedagógica e o projeto histórico presente nas diretrizes. Constatamos que a legislação oficial para a formação de professores de Educação Física – DCNFP e DCNEF – expressam regularidades no que tange a teoria pedagógica, apresentando a pedagogia das competências como norteadora dos cursos de formação de professores. A pedagogia das competências tem por objetivo reproduzir a base valorativa do modo de produção capitalista e levar o aluno a desenvolver competências e habilidades para se adaptar às exigências da sociedade capitalistas e suas mudanças constantes. Tal pedagogia compõe o lema do “aprender a aprender”, perspectiva direcionada pelos organismos internacionais e hegemônica atualmente nas políticas educacionais brasileiras, que tem como característica a secundarização dos conteúdos e da ciência no âmbito escola e nos cursos de formação de professores. Nesse contexto, defendemos a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica que deve nortear a formação de professores de Educação Física, como é apontada na proposta de Licenciatura Ampliada, pois, está de acordo com os interesses da classe trabalhadora, na perspectiva de elevar seu padrão cultural, bem como, na luta pela superação do atual modo de produção em sentido de construir o projeto histórico socialista.

Palavras chave: 1. Formação Humana; 2. Formação de Professores; 3. Educação Física; 4. “Aprender a Aprender”.

RESUMEN

En este trabajo se estudió la formación de profesores de Educación Física, y en especial las conexiones y relaciones de las pedagogías de "aprender a aprender" con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Física. Nuestra investigación hace que los estudios establecidos grupo LEPEL y forma parte del choque de los proyectos que impulsan la formación de los profesores, y en consecuencia la formación de las nuevas y futuras generaciones de la clase obrera a través de la educación en las escuelas públicas. Se trata de un análisis documental tuvo como objetivo contribuir teóricamente a la formación humana de la crítica al concepto pedagógico presente en las directrices que guían la formación de profesores de Educación Física - Resolución CNE / CP no. 01 de 18 de febrero de 2002 y la Resolución N° 07, de 31 de marzo de 2004. Por lo tanto, nuestra investigación se llevó a cabo bajo el siguiente resumen pregunta: ¿cuáles son los vínculos y relaciones entre la pedagogía de "aprender a aprender" y Directrices Currículo Nacional de Educación Física? La hipótesis planteada por nosotros se refirió a la presencia de las pedagogías que componen el lema educativo de "aprender a aprender" en las leyes que dirigen la formación de profesores de Educación Física. Nuestro estudio se desarrolló a partir de la técnica de análisis de contenido, guiada por el materialismo histórico y dialéctico, donde tratamos de poner de relieve las contradicciones y mediaciones presentes en el objeto que nos permitió identificar el diseño pedagógico y el proyecto histórico presentar las directrices. Tomamos nota de que la legislación oficial para la formación de profesores de Educación Física - DCNFP y DCNEF - expresan regularidades con respecto a la teoría pedagógica, la presentación de la enseñanza de habilidades como guía de cursos de formación del profesorado. La enseñanza de habilidades tiene como objetivo reproducir la base de evaluación del modo de producción capitalista y conducir al estudiante a desarrollar habilidades y capacidades para adaptarse a las demandas de la sociedad capitalista y sus constantes cambios. Esta pedagogía constituye el lema de "aprender a aprender", dirigida por los organismos de perspectiva y hegemónicos internacionales actualmente en la política educativa brasileña, que se caracteriza por la infravaloración del contenido y de la ciencia en la escuela y en los cursos de formación del profesorado. En este contexto, apoyamos la pedagogía histórico-crítico como una teoría pedagógica que debe guiar la formación de profesores de Educación Física, como se señala en la propuesta de Grado extendido, por tanto, se ajusta a los intereses de la clase obrera con el fin de elevar su nivel cultural, así como en la lucha por la superación del modo de producción actual con el fin de construir la historia del proyecto socialista.

Palabras clave: 1. Formación Humana; 2. Formación del Profesorado; 3. Educación Física; 4. "Aprender a Aprender".

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa.

BM – Banco Mundial.

DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

ExNEEF – Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa.

LEPEL - Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer.

MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física.

MNCR – Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física.

ONU - Organização das Nações Unidas.

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. MODO DE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO HUMANA EM MEIO A SOCIEDADE CAPITALISTA.	18
2.1. O ATUAL CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.	24
2.1.1. A Formação de Professores de Educação Física.....	29
3. O LEMA PEDAGÓGICO DO “APRENDER A APRENDER” E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CRÍTICA NECESSÁRIA.	34
3.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES BASEADA NO LEMA DO “APRENDER A APRENDER”.	34
3.2. PORQUE É NECESSÁRIA UMA CRÍTICA MARXISTA ÀS PEDAGÓGICAS DO “APRENDER A APRENDER”?.....	40
4. OS NEXOS E RELAÇÕES DO LEMA PEDAGÓGICO DO “APRENDER A APRENDER” E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.	47
4.1 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA EXPRESSA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	47
4.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA EXPRESSA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
ANEXOS	62

1.INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere no embate de projetos que direcionam a formação de professores de Educação Física, e conseqüentemente a formação da classe trabalhadora através da educação na escola pública. Essa luta é uma das formas particulares que se expressa a luta de classes e o embate de projetos de sociedade. Dessa forma, nossa intenção é de contribuir para a crítica à formação de professores de Educação Física a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais, resolução nº. 07/2004, que desde então orienta a formação em Educação Física, dando ênfase às pedagogias do “aprender a aprender”.

O contributo à crítica da formação de professores de Educação Física é algo que estamos nos dedicando desde a graduação, onde desenvolvemos a monografia intitulada *Contribuição à crítica da formação de professores de Educação Física: Uma análise do currículo da UEFS e da UFBA*. Como fruto dessa investigação, deparamo-nos com a presença, no currículo de Educação Física da UEFS, de uma concepção de homem e de mundo atrelada à formação unilateral dos indivíduos e à manutenção da sociedade capitalista, bem como a presença norteadora das pedagogias do “aprender a aprender”. Este lema pedagógico – “aprender a aprender” – abarca um amplo e heterogêneo conjunto de pedagogias, tais como: o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia da escola nova – que originou as pedagogias – e etc. (DUARTE, 2004). E tem como princípios a ausência da ciência como norteadora da prática pedagógica, o ensino centrado nos interesses dos alunos, entre outros.

Ainda em nossa pesquisa de graduação, verificamos que o outro currículo analisado, do curso de Educação Física da UFBA, apresenta uma concepção de homem e de mundo muito bem definida e articulada com a proposta de Licenciatura Ampliada, onde a educação é entendida como fundamental para a formação plena dos indivíduos e para elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, tendo em vista a necessidade de superação das relações sociais capitalistas, e como horizonte histórico o projeto socialista de sociedade. Elevação cultural que é garantida pelo processo de transmissão/assimilação dos conhecimentos da cultura humana, estando incluso os conhecimentos da cultura corporal e/ou esportiva – ginástica, jogo, luta, dança, esporte, etc. –, com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (MARTINS, 2011; COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Neste sentido, o atual estudo¹ é um desdobramento do anterior, que nos colocou a necessidade de aprofundar na crítica à formação de professores de Educação Física, buscando evidenciar como os pilares do “aprender a aprender” fundamentam e/ou estão presentes nos documentos oficiais que orientam a formação de professores de Educação Física. Bem como, pôs em evidência a necessidade de aprofundarmos na defesa da Licenciatura Ampliada enquanto proposta que sintetiza o acúmulo histórico na área e que se pauta em uma concepção pedagógica que visa a plena humanização dos seres humanos.

Dessa forma, nos ancoramos não só em nossa pesquisa anterior, mas também no conjunto de estudos que contribuíram para os debates e sínteses acerca da formação de professores, e mais especificamente sobre a formação de Educação Física. Dentre essas contribuições as oriundas da Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL²); do Movimento Estudantil de Educação Física; do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR); da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE); e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Todos esses setores tem em comum a luta por uma formação de professores para além do capital.

Assim, temos a necessidade de investigar cientificamente, de modo radical, rigoroso e de conjunto (SAVIANI, 2004), os problemas em torno da formação – educação – do homem, e em especial na formação de professores, expressos na realidade concreta e objetiva e que necessitam de respostas igualmente concretas e objetivas. Algumas dessas problemáticas foram levantadas por Taffarel (1993) no início dos anos de 1990 e perduram até os dias atuais, tais como: a) processo de formação profissional acrítico, ahistórico e a-científico; b) currículo desportivizado; c) desconsideração, na graduação, do contexto de inserção social; d) o saber tratado de maneira fragmentada; e) dicotomia entre teoria e prática; e f) processo de formação voltado para a estabilização do sistema vigente.

¹ Nossa pesquisa se articula com a pesquisa matricial do grupo LEPEL, que investiga as “Problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, das políticas públicas e da formação de professores da Educação Física e Esporte”, sobretudo, no que tange a formação de professores de Educação Física. O grupo LEPEL atualmente trabalha em rede, articulando diversas universidades e promovendo um intercâmbio institucional: 1) Local/Matriz – rede Ômega – UFBA; 2) A nível estadual – rede Delta – UEFS, UFRB, UNEB, UESC, UESB e UCSAL; 3) A nível Regional – rede Delta – UFS, UFAL, UFPE, UFRPE e UFPB; 4) A nível nacional – rede Gama – UFSC, UNICAMP, UEL; 5) A nível internacional – rede Alfa – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) e Universidad de Pinar Del Rio/Cuba (UPR); entre outras instituições.

² São diversas as monografias, dissertações e teses do grupo que se atenta para as problemáticas da formação de professores de Educação Física, entre elas estão: Taffarel (1994); Lacks (2004); Santos Junior (2005); Cruz (2009); Alves (2010); Dutra (2011; 2013).

Dessa forma, o levantamento de problemas significativos na formação de professores de Educação Física que perduram até hoje (TAFFAREL, 1993; SANTOS JUNIOR, 2009); a identificação das pedagogias do “aprender a aprender” enquanto concepção hegemônica de educação no Brasil (DUARTE, 2005); o retrocesso, desqualificação e desprofissionalização do professor ao ser formado sob lema pedagógico (ARCE, 2005); e o diagnóstico da presença dessas pedagogias no currículo de cursos de formação de professores de Educação Física (ALMEIDA, 2014), nos apontam a necessidade da presente pesquisa.

Ademais, a influência do lema pedagógico do “aprender a aprender” na formação de professores implica no direcionamento do processo de humanização (educação) das novas e futuras gerações, por meio da educação escolar. Pois, o referido lema conduz a negação da importância da apropriação do conhecimento na formação docente, o que promove limitações na qualidade do processo de transmissão/assimilação do conhecimento no âmbito escolar, isto é, na assimilação da cultura por parte das crianças e jovens. Ao considerarmos o educador como figura indispensável, “ele precisa ser bem formado, remunerado e participar continuamente de formação de *qualidade*” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102). Dessa forma, se expressa como um problema vital para a humanidade a garantia de uma formação qualificada dos professores em geral, e em específico a formação de professores de Educação Física, enquanto uma condição primordial para que seja possível elevar o padrão cultural da classe trabalhadora.

Dentro do esforço local, regional e nacional destacamos a questão da formação de professores e militantes culturais, sujeitos históricos dos quais depende, em parte, em função da qualidade da atuação pedagógica, científica e política, os rumos que podem ter a formação humana de criança, jovens e adultos e a construção da cultura, em nosso caso, a cultura corporal (SANTOS JUNIOR et al, 2009, p. 33).

Neste sentido, temos como **objeto de estudo** a formação de professores, e em especial os nexos e relações das pedagogias do “aprender a aprender” com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física.

Segundo Duarte (2008), para o embate necessário a essas pedagogias burguesas é preciso construir uma pedagogia marxista, o que nos exige um duplo e simultâneo movimento: o estudo rigoroso dos fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos e didáticos de uma pedagogia marxista e o estudo e a crítica a essas pedagogias que estão articuladas com a ideologia dominante no atual estágio da sociedade capitalista e que se alimenta tanto do neoliberalismo quanto do pós-modernismo.

Essa não é uma tarefa simples. Duarte (2008) sistematiza três complexas demandas que os educadores marxistas devem enfrentar a fim de transformar a sociedade atual:

1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às ideias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea (IBIDEM, p. 206, 2008).

Assim, temos como **objetivo da pesquisa**, contribuir teoricamente para a formação humana a partir da crítica à concepção pedagógica presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF), nº 7, de 31 de março de 2004.

Para Enguita (1985) apud Freitas (2006) a crítica na acepção marxista deve conter as seguintes características: i) ser construída por oposição (a la contra) a uma realidade concreta e não a partir de um plano teórico; ii) ser materialista, conduzindo-se pelo real em dado momento histórico concreto não se baseando em “ideais educativos”; iii) deve estar inserida numa totalidade histórico social que compreende todas as determinações que influenciam as instituições educacionais; iv) Deve-se realizar a crítica mostrando a “relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases”, incluindo o “reformismo pedagógico” que consiste na tentativa de alterar as consciências através da “ação educativa”; v) analisar a base econômica da sociedade, situando a educação no processo de produção e reprodução do capital; e vi) é necessário compreender as ações da classe dominante e outros aspectos da vida social que contribuem para os fracassos e sucessos da educação, localizando as tendências educacionais já existentes a fim de buscar solução para as antíteses reais nas tendências reais existentes.

Nesse sentido, tomamos como base a noção de reflexão filosófica desenvolvida por Saviani (2004), enquanto ato de se debruçar sobre os problemas que se apresentam na realidade concreta e objetiva e que abre o caminho para a ciência sob três preceitos básicos: i) ser *radical* por exigir a ida à raiz do problema, até seus fundamentos, operando uma reflexão em profundidade; ii) para ser radical ela também necessita ser *rigorosa*, ou seja, ser desenvolvida sistematicamente, a partir de métodos determinados, que busque questionar o

senso comum e as generalizações que pode ocorrer na ciência; iii) e de conjunto, porque não há a possibilidade de um problema ser superado de forma individual, sem relacioná-lo com o contexto em que está inserido.

Para tanto, é a partir da reflexão sobre a realidade da formação humana, e em especial da formação de professores de Educação Física que extraímos o problema que é o fio condutor dessa pesquisa: *quais os nexos e relações entre as pedagogias do “aprender a aprender” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física?*

Para tanto, objetivamos: *analisar* as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física; *identificar* os nexos e relações entre as pedagogias do “aprender a aprender” e a proposta de formação de professores de Educação Física presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais; *discutir* as bases conceituais que devem fundamentar as propostas de formação de professores de Educação Física; e *apontar* uma concepção de formação de professores que corresponda às necessidades vitais da humanidade.

A hipótese por nós levantada é que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física estão em perfeita sintonia com as pedagogias do “aprender a aprender” expressando os princípios, contradições e problemas dessas pedagogias no texto de sua formulação. Tais diretrizes fazem parte de um conjunto de legislações que medeiam o processo de implementação das teorias educacionais burguesas na sociedade atual, hegemonizado pelo conjunto de teorias que formam o lema pedagógico do “aprender a aprender”.

Para nossa contribuição faremos à **análise dos documentos** oficiais que regem as diretrizes para a formação de professores de Educação Física, a saber: a resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002 e a resolução nº 07, de 31 de março de 2004. Utilizaremos para a pesquisa a **técnica de análise de conteúdo**, que segundo Bardin Apud Triviños (1987), é utilizado nas mensagens escritas, por serem mais estáveis e constituírem um material objetivo, o que nos dar a oportunidade de voltarmos ao objeto todas as vezes que desejamos, sendo constituída por três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

Na **pré-análise**, realizamos a “leitura flutuante” do material, o que nos possibilitou: a) formular os objetivos gerais e específicos da pesquisa; b) elaborar as hipóteses; e c) determinar o material empírico o qual nos debruçamos ao longo da pesquisa. A **descrição analítica**, etapa que tem início já na pré-análise, se constituiu como o momento onde o material organizado foi submetido a um estudo aprofundado buscando as regularidades do material analisado, orientado pelas hipóteses e pelo nosso referencial teórico – o materialismo histórico dialético –, o que nos permitiu avançar em nossas sínteses. Na fase de **interpretação**

referencial, apoiados em nossos referenciais teóricos, bem como na reflexão e nos materiais empíricos produzidos no levantamento na primeira etapa, buscou-se identificar os nexos e relações entre as pedagogias do “aprender a aprender” e as Diretrizes Curriculares que regem a formação de professores de Educação Física, isto é, identificar nessas diretrizes a presença de uma concepção pedagógica e de um projeto histórico aliados à ideologia dominante, colocando-os em confronto – “*a la contra*” – com a concepção de formação e de projeto histórico defendidos pela pedagogia socialista a partir dos interesses da classe trabalhadora e edificado sobre a defesa teleológica da formação omnilateral.

De acordo com Triviños (1987), a análise de conteúdos pode servir de auxiliar de um método de pesquisa com maior profundidade e complexidade, como é o caso do **método do materialismo histórico e dialético**, o qual foi utilizado em nossa pesquisa. Nessa perspectiva, a análise de conteúdos se torna parte de uma visão mais ampla, fundindo-se com as características do materialismo histórico e dialético. Assim, continuamos a reafirmar o marxismo enquanto única teoria capaz de explicar a realidade, e conseqüentemente explicar o que é Educação Física, pois, fora dessas referências nada se explica com consistência (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, s/n).

Corroboramos com Kuenzer (1998), ao ressaltar a importância das categorias de conteúdo e de método, determinadas pelo materialismo histórico dialético, pois estas serviram/servem de suporte para as intervenções na transformação da realidade, se conseguimos articular adequadamente as categorias de análise macro e microeconômicas, teórica e prática, através de um caminho metodológico que nos permita a compreensão do concreto pela mediação do abstrato, e do todo através da mediação da parte. Portanto, são as categorias que direcionaram nossa investigação, análise e exposição.

Sendo assim, tomamos a *contradição* e a *mediação* enquanto as categorias metodológicas centrais do nosso trabalho – as categorias do próprio método dialético –, e enquanto categorias de conteúdo, que é a aplicação das categorias metodológicas no particular, determinadas pelo objeto da pesquisa e pela finalidade da investigação, definimos: a concepção de homem (educação) e projeto histórico.

Nada existe no mundo sem uma relação ativa de contrários em busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem de determinado (KUENZER, 1998 *apud* LEFEBRE, 1979). Ainda segundo Kuenzer (1998, p. 65), “a pesquisa deverá buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrário”, buscando apreender a riqueza do movimento e da complexidade do real em suas múltiplas

determinações. Dessa forma, dispendemos esforços em captar a relação entre os contrários e a multiplicidade de determinações em nosso objeto.

Todavia, é preciso haver uma cisão entre o todo e a parte, para que os fatos sejam isolados e assim melhor pesquisados. Neste sentido, a categoria mediação é essencial para isolar a parte a fim de buscar a determinação mais simples do objeto investigado e estudar o conjunto de relações que estabelece com os demais fenômenos e com o todo. Cabe ressaltar que a cisão é apenas um recurso metodológico para fins de delimitação e análise de conteúdo, pois no contexto do real nada é isolado (KUENZER, 1998).

O esforço de apreender a realidade concreta exige a identificação das contradições concretas e das mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade (KONDER, 2008). Dessa forma, sem a busca pela identificação das mediações que perpassam o vasto e complexo fenômeno que é a formação de professores de Educação Física, estaremos incorrendo num erro idealista de separar o fenômeno da totalidade, desconsiderando a multiplicidade de determinações que o engendra. Destarte, a mediação é uma categoria central para que nossa análise possa identificar os nexos, relações e contradições entre o todo e as determinações específicas.

Desse modo, no primeiro capítulo discorreremos brevemente sobre o desenvolvimento do ser humano e a importância do trabalho e da educação nesse processo. Desenvolvemos a respeito do caráter histórico da educação na sociedade capitalista e nas mediações desenvolvidas para que os objetivos de educação burgueses sejam implementados nos programas de formação de professores. Aprofundamos no cenário atual da formação de professores permeados por problemas e contradições, enfocando na área da Educação Física e na influência das teorias do “aprender a aprender” sobre a formação docente e que limitam a qualidade do processo de transmissão/assimilação da cultura.

No capítulo segundo, buscamos destrinchar um pouco mais as pedagogias do “aprender a aprender” explicitando as pedagogias que compõem este lema, bem como seus princípios/posicionamentos valorativos. Em posse desses elementos, realizamos a crítica ao lema pedagógico “aprender a aprender” devido à retirada do conhecimento científico enquanto elemento norteador da prática pedagógica, o esvaziamento de conteúdos da formação de professores e a formação voltada meramente para adaptação ao mercado de trabalho, entre outros aspectos.

No capítulo de análise, o terceiro, apresentamos a análise das diretrizes que orientam a formação de professores de Educação Física. Para tanto, investigamos a teoria pedagógica

presente nessas diretrizes enfatizando na presença e nos nexos e relações entre essas as pedagogias do “aprender a aprender” e essas legislações.

2. MODO DE PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO HUMANA EM MEIO A SOCIEDADE CAPITALISTA.

Neste capítulo buscamos apresentar o atual cenário da formação de professores, e mais especificamente, da formação de professores de Educação Física. Fazemos isso tendo como base a concepção de homem e de mundo defendida pela teoria marxista e procuramos identificar os objetivos da educação na sociedade capitalista e as mediações que vêm sendo implementadas para que tais objetivos sejam alcançados. Aprofundamos nos limites desse sistema educacional no que tange a qualificação do processo de transmissão/assimilação da cultura, impeditivo para o desenvolvimento do ser humano em sua plenitude, numa perspectiva omnilateral.

Partimos da compreensão que o ser humano é um ser sócio histórico e que sua humanidade não é dada pela natureza, mas sim construída nas relações sociais com os próprios homens. Sobretudo através do advento e desenvolvimento do processo de trabalho – atividade humana de transformação da natureza para suprir suas necessidades – que possibilitou o salto ontológico do ser humano, se diferenciando e distanciando dos demais animais predominantemente biológicos. Ao ponto que podemos dizer que o trabalho criou o próprio homem, conforme disse Engels:

O trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riquezas. O trabalho, porém, é muitíssimo mais que isto. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1999, p. 04).

Podemos igualmente afirmar que o trabalho não só criou o homem, mas formou também a consciência dos seres humanos:

A lei da evolução histórica da psique ou da consciência do homem postula que o homem se desenvolve enquanto um ser que trabalha. Quando modifica a natureza, o homem transforma-se a si próprio. Ao criar, com a sua atividade – tanto prática quanto teórica – o ser objetivado da natureza humana – a cultura – cria, modifica, forma e desenvolve a sua própria natureza psíquica. O princípio fundamental do desenvolvimento – a unidade de estrutura e função – manifesta-se na forma clássica da evolução histórica da psique, isto é, segundo um dos princípios básicos do marxismo: o trabalho criou o homem e formou também a sua consciência (MARTINS, 2011, p.38 *apud* RUBINSTEIN, 1978, p. 128).

Dessa forma, o trabalho é a principal atividade humana, ele é criador e produtor de objetos materiais e não materiais e das demais atividades sociais. É por meio das práticas sociais, construídas no meio intersíquico, que o ser humano internaliza e fixa tais conhecimentos no meio intrapsíquico. Conforme nos explica Goellner (1990, p. 290):

A atividade humana, na sua forma inicial e básica é sensorial, prática, durante a qual os homens se põem em contato prático com o mundo circundante, experimentam em si mesmos as resistências desses objetos e atuam sobre eles, subordinando-se às suas propriedades objetivas (Marx). Isso pressupõe que a prática é a base do conhecimento humano, um processo que no decorrer do seu desenvolvimento faz surgir tarefas cognitivas que originam a percepção e o pensamento, e é nele que se deve demonstrar a verdade, a realidade e o poder do seu pensamento. Esse processo que mediatiza a relação do homem com a natureza se dá como uma reação ativa do sujeito, descartando, desse modo, a visão que contempla a influência unilateral do objeto sobre o indivíduo, pois considera que são nesses processos que se concretiza a atividade.

Neste sentido, é a atividade humana que produz a consciência, ou seja, através da sua prática social o indivíduo desenvolve a imagem psíquica que lhe revela o mundo que o rodeia. Ao passo que os homens se tornam cientes de seus atos e dos atos dos outros homens, através da vida coletiva, a atividade se converte em objeto da consciência, permitindo-lhes operações no plano da mente, da consciência, possibilitando que a consciência se liberte da imagem sensorial prática externa e passe a dirigi-la (GOELLNER, 1990 apud LEONTIEV, 1978).

A consciência não é outra coisa senão a materialidade da imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, o reflexo psíquico da realidade. Os fenômenos objetivos preexistem à consciência, que carece de mediações para que haja a captação e reconstituição fidedigna no plano subjetivo (MARTINS, 2011).

A segunda observação refere-se à própria concepção marxista de realidade, isto é, à afirmação de que a realidade, e tudo que a constitui, possui existência objetiva, de maneira que as sensações, as ideias, os conceitos etc. não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas originam-se da materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem compete torná-lo cognoscível ao sujeito (MARTINS, 2011, p. 214).

Todavia, o homem não nasce sabendo trabalhar nem reproduzir as demais atividades decorrentes do trabalho. Ou seja, o ser humano não nasce sabendo produzir-se enquanto ser humano, ele precisa de mediações para aprender a produzir sua própria existência e tornar-se homem. Nesse sentido, a educação é inerente à origem do homem e compõe organicamente a

sua produção, a sua formação humana (SAVIANI, 2007), pois sem ela não haveria a possibilidade de reprodução das atividades desenvolvidas pelos seres humanos.

As aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade não são apenas *dadas* ao homem através dos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os incarnam, são-lhe oferecidas nas próprias aquisições. Para as assimilar, para delas fazer suas *aptidões próprias*, os ‘órgãos da sua individualidade’, a criança deve entrar em contato com os fenômenos do mundo que o cerca, por intermédio dos outros homens, quer dizer, ela deve comunicar com eles. É por este processo que o homem *faz a aprendizagem* de uma atividade adequada. Este processo é, portanto, pela sua função, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1977, p. 60).

Como nossa constituição biológica não garante nossa humanização, ao nascer, somos todos “candidatos à humanidade”, necessitando se apropriar do universo cultural que as gerações passadas produziram (MARSIGLIA; MARTINS, 2013). Isso significa que o indivíduo inicia a vida nos ombros das gerações passadas, ou seja, os seres humanos desenvolvem suas ações e habilidades ao se apropriar do legado construído histórico-socialmente. Dessa forma, pode-se afirmar que as apropriações dos indivíduos não resultam de suas experiências individuais, mas sim, de suas relações sociais. O que implica dizer que as propriedades, as possibilidades e limites, de que dispõe resultam das assimilações da experiência das gerações passadas que se realizam, ou não, em sua experiência (MARTINS, 2011).

Ao se apropriar dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivada historicamente, é reproduzida no indivíduo singular “as aptidões e funções humanas historicamente formadas”, em seus traços essenciais. Por exemplo, é reproduzida a atividade de utilização de determinado objeto ou até mesmo a atividade de produção deste objeto (DUARTE, 2004). O processo de objetivação-apropriação é estabelecido primeiramente a nível social – meio intersíquico³ – para que possam ser apropriadas e internalizadas – meio intrapsíquico⁴ –, isto é, diz respeito a um processo de transmissão da experiência social, e, portanto, caracteriza-se como um processo educativo.

Neste sentido, “*o indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação*” (DUARTE, 2004, p. 51). Ainda segundo Duarte

³ A grosso modo, no meio intersíquico ocorrem as atividades sociais (ou coletivas), externas.

⁴ A indissolúvel e unidade entre a atividade individual, interna e externa e atividade social, promove uma dinâmica de internalização, ou seja, passa do meio externo para ser internalizado, em processos intrapsíquicos (MARTINS, 2011).

(2004) essa relação se efetiva sempre na relação concreta com outros indivíduos que atuam como mediadores entre esse novo indivíduo e as objetivações presentes no mundo humano. Desse modo, a qualidade da mediação dessa relação interfere na qualidade da imagem psíquica adquirida na consciência do indivíduo. Vygotsky afirma que os adultos tem papel preponderante na mediação desse desenvolvimento das crianças, uma vez que as primeiras ações das crianças se direcionam aos objetos e as pessoas (GOELLNER, 1990).

Nesse sentido, a educação por ser um processo de fixação das aquisições do desenvolvimento da humanidade, tem papel fundamental para a humanização dos seres humanos. Dito de outra forma, a educação medeia a aquisição humana particular do legado objetivado historicamente pela prática social (MARTINS, 2011).

Todavia, com a cisão da sociedade em classes, o trabalho, atividade vital humana, também se encontra dividido entre trabalho manual e trabalho mental, designados às classes trabalhadora e burguesa⁵, respectivamente (MANACORDA, 2010). Os desdobramentos da divisão do trabalho e entre classes resultou na concentração das riquezas materiais nas mãos da classe dominante, bem como, a concentração da cultura espiritual (LEONTIEV, 1977).

Embora as criações desta última pareçam existir para todos, apenas uma ínfima minoria dispõe dos tempos livres e das possibilidades materiais necessárias para a obtenção da instrução desejável, para enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e para se entregar à arte. A imensa maioria da população, sobretudo nos campos, tem de se contentar com o mínimo do desenvolvimento cultural necessário para a produção dos valores materiais no quadro das funções de trabalho que lhe foram atribuídas (LEONTIEV, 1977, p. 65).

Desse modo, com a referida cisão, a apropriação da cultura produzida historicamente é inacessível para a maioria da população ou garantida em proporções homeopáticas. Isso implica num desenvolvimento unilateral, incompleto e alienado do ser humano, tanto do trabalhador que tem reduzida suas possibilidades de apropriação de tais aquisições, quanto por parte do capitalista, mesmo este dispondo das mais altas conquistas da humanidade⁶

⁵ A divisão de classes não surge na sociedade capitalista, porém é nela que os antagonismos de classe se simplificaram e adquiriram a sua mais complexa expressão. A divisão entre as classes é cada vez mais evidente em dois polos diametralmente opostos: A burguesia, que se apropria privadamente dos meios de produção; e o proletariado, que tem apenas sua força de trabalho para vender (MARX e ENGELS, 2010).

⁶ Um exemplo está na passagem de Leontiev (1977, p. 64): “No regime capitalista, mesmo esta atividade limitada e unilateral é alienada do homem, como se ela perdesse a riqueza de seu conteúdo. Os operários fabricam máquinas, constroem palácios, imprimem livros e não o fazem para si próprios. O que eles produzem para si próprios é o *salário*. As máquinas, os palácios, os livros, etc, são convertidos por eles num certo número de produtos de primeira necessidade.

O mesmo acontece, neste ponto de vista, no outro polo social, do capitalismo. Para o capitalista, a empresa que ele possui não é uma empresa que produz tal ou tal mercadoria, mas sim que produz um *lucro*. É por isso que ele

(LEONTIEV, 1977). Em síntese, o caráter obrigatoriamente unilateral do processo de produção material e cultural – processo de trabalho – influi em um desenvolvimento também unilateral dos seres humanos.

Dessa forma, o ser humano é unilateral segundo sua realidade devido à expressão histórica do trabalho na sociedade capitalista. No entanto, o ser humano é omnilateral segundo sua possibilidade, advinda da plausível extinção das classes sociais e do atual sentido histórico do trabalho, retomando-o em seu sentido ontológico. Assim, a omnilateralidade se apresenta como uma exigência diante da realidade da alienação humana, e diz respeito a “*um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação*” (MANACORDA, 2010, p. 78-79). Dessa forma, a omnilateralidade consiste na chegada histórica do ser humano a uma totalidade de capacidades produtivas, ao mesmo tempo em que há uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, e que se devem considerar tanto os bens materiais, quanto os espirituais, dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010).

Diante desta contradição é evidente que desenvolver a formação omnilateral no modo de produção capitalista é impossível. No entanto, com base na referência dialética, em face à problemática de uma formação unilateral, que limita a transmissão/apropriação da cultura, e, conseqüentemente, a capacidade de decodificar a realidade, nos cabe, enquanto professores, desenvolver nosso trabalho pedagógico na perspectiva do acesso da cultura por parte da classe trabalhadora, tendo como horizonte o modelo socialista de sociedade.

Nossa posição situa-se no marco da construção/contribuição de alternativas de resistência e enfrentamento à pedagogia do capital, convictos de que o capitalismo traz no seu ventre a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Isso 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 têm atuado sobre a realidade escolar.” (SANTOS JUNIOR et al., 2009, p. 39).

A Pedagogia Histórico-Crítica, teoria que nos embasamos e nos propomos a construir, compreende “*o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada individuo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*” (SAVIANI, 2011, p. 13). Diz respeito a uma atividade organizada, planejada e

está disposto a produzir o que quer que seja, mesmo os mais terríveis meios de destruição, cuja utilização pode ter conseqüências que recaiam sobre a sua própria cabeça.”

dirigida a um determinado fim: a humanização dos seres humanos. Neste sentido, a qualidade do trabalho educativo influi sobre a reprodução da realidade concreta na consciência de maneira mais ou menos fidedigna, ou seja, interfere na qualidade da imagem subjetiva da realidade objetiva, no desenvolvimento do pensamento, e conseqüentemente, na possibilidade de compreensão dessa realidade.

Todavia, não é qualquer conteúdo ou formas de ensino que garantirá a chegada ao objetivo determinado. Segundo Saviani (2011), ao professor é necessário identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados para o desenvolvimento da humanidade no homem. Trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, tomando por base a noção de clássico, o que não significa ser o tradicional ou o moderno, mas, sobretudo, aquilo que se firmou como fundamental, como conteúdo essencial. Da mesma maneira, é necessário que professor desenvolva as formas mais adequadas para o trabalho pedagógico, organizando os meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais se dará a aprendizagem dos alunos (SAVIANI, 2011).

Assim, a transmissão dos conhecimentos universais, clássicos, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, através da prática pedagógica, é essencial para o processo de humanização dos seres humanos. Isto significa que nas aulas de Educação Física deve-se tratar dos conteúdos essenciais da cultura corporal – jogo, esporte, ginástica, dança, luta e outras – utilizando os métodos mais adequados para que a transmissão/assimilação deste conteúdo viabilize a identificação, análise, compreensão e intervenção na realidade.

Desse modo, tendo a educação – em especial a educação escolar – um papel protagonista na formação dos indivíduos, a atuação do professor adquire fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos ao direcionar esse processo, requalificando o seu curso e conferindo-lhe direção. Atividade esta que não é simples. Para isto, aquele que se coloca na tarefa de auxiliar na transmissão do conhecimento precisa estar devidamente qualificado. Sendo assim, para a valorização do professorado é necessário, entre outras coisas, o reconhecimento *“da formação e o trabalho do professor em toda sua complexidade, como fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam eles professores”* (MARTINS, 2010, p.29 apud MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 99).

2.1. O ATUAL CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.

Neste sentido, compreendemos que o discurso oficial de valorização do magistério, e da Educação Física, encobre o processo de radicalização da desqualificação do professor ainda em seu processo de formação (SANTOS JUNIOR, 2005). Esse acontecimento vem contribuindo para limitar à maioria da população brasileira o acesso à cultura produzida pela humanidade – incluindo a produção do âmbito da cultura corporal. Ao negar esse conhecimento para a classe trabalhadora – maioria da população – impede-se que esses indivíduos tenham elementos suficientes para compreender a realidade concretamente.

Não é de agora que esse processo vem se desenvolvendo. Segundo Neves (2005) apud Taffarel (2014) a partir dos anos de 1980 o Estado Brasileiro com o aprofundamento do modelo neoliberal, vem desenvolvendo um programa político específico que visa educar para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação, adequados aos interesses do capital. Podemos afirmar que é nesse período também que a desqualificação da formação docente se intensifica a fim de ajusta-la às novas demandas do mercado. As políticas educacionais desenvolvidas nos últimos anos em diferentes governos têm o denominador comum de serem orientadas pelas necessidades do capital aprofundando a precarização do trabalho e do trabalhador.

A situação precária que se encontra a educação e a Educação Física no Brasil nos mostra que essa desqualificação docente se expressa tanto na escola básica quanto na universidade, restringindo as condições concretas para se qualificar a formação e também o trabalho pedagógico. Em ambos os níveis de ensino encontramos instituições sem espaços adequados, em péssimas condições; material didático escasso e/ou defasado; professores e servidores mal remunerados e mal formados; ausência de uma política séria de formação continuada; ausência de uma política nacional de formação, que caminhe para além das intenções postas pela “econométria” de melhorar os índices a partir das ações e programas desenvolvidos nos últimos anos como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI – Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007) (SANTOS JUNIOR et al., 2009).

Este último, o REUNI, promoveu uma expansão desordenada e interrompida, que não só não cumpriu as metas que o próprio governo estabeleceu, mas também agravou as condições de funcionamento das instituições federais de ensino superior (LISBOA, 2013). No período entre 2003 e 2011 o número de vagas ofertadas pelas universidades cresceu 111% enquanto que a quantidade de professores cresceu apenas 44% – e a de servidores técnicos

administrativos, 16% (OLIVEIRA, 2013). Na Universidade Federal de Alagoas, por exemplo, entre 2005 e 2010 houve um salto na relação professor-aluno que passou de 1 professor para cada 15 alunos para 1 professor para cada 28 alunos.

Junta-se a esse crescimento desproporcional a adesão à lógica da produtividade, adotando princípios como flexibilidade, racionalidade, produtividade e competitividade, que promovem a redução dos recursos da universidade e o aumento do trabalho dos professores. A sobrecarga de trabalho para os docentes decorrente dessa precariedade e influencia diretamente na qualidade do ensino, além de causar prejuízos à saúde dos professores. Sendo assim, as precarizações impulsionadas pelo REUNI afetam a qualidade da formação de futuros professores através dos cursos de licenciaturas.

Também é possível identificar a sobre carga de trabalho na educação básica. Segundo dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), em 2013, dos 2.148.023 professores da rede básica no Brasil, 808.237 lecionam em cinco turmas ou mais, sendo que 469.591 do montante total trabalham em mais de uma instituição – pouco mais de cinco mil destes professores trabalham em cinco ou mais escolas. Na região nordeste, dos 619.358 professores, 209.914 lecionam em cinco turmas ou mais, e 114.589 trabalham em mais de uma escola.

Muitos desses professores são forçados a trabalhar em mais de uma instituição devido ao baixo salário que recebem. Apesar do valor do piso dos professores da rede básica da escola pública ter aumentado⁷ 13% recentemente, passando agora a ser de R\$ 1.917,78, muitos Estados e municípios se recusam a pagar o piso e o mesmo ainda está longe de alcançar o salário mínimo necessário que é R\$ 2.975,55, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)⁸.

No âmbito das teorias pedagógicas predominam concepções que, entre outras coisas, reduz a função escolar de transmissão do conhecimento científico socialmente existente, tendo agora como centralidade a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição – ou construção – de conhecimentos, ou seja, há uma priorização da forma em detrimento do conteúdo (MARTINS, 2004; ARCE, 2005; DUARTE, 2005a; 2007). O esvaziamento do conteúdo científico da escola traz prejuízos na formação do indivíduo, pois colabora para um

⁷ Notícia disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/paulo-saldana/piso-salarial-dos-professores-sobe-13-em-2015/>

⁸ O cálculo do DIEESE é feito levando em considerando o valor da cesta básica na cidade de São Paulo e com base nos custos das despesas básicas do trabalhador e sua família com alimentação, moradia, saúde, educação, higiene, vestuário, transporte, lazer e previdência. O cálculo está disponível em: <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2014>

esvaziamento e empobrecimento da própria possibilidade de compreender a realidade humana (MARTINS, 2004).

Neste sentido, a referida precarização da formação de professores está coerente com o momento atual da educação no Brasil. Pois, a precarização que vem assolando a escola básica não se sustentaria sem a idêntica inconsistência na formação de seus educadores (MARSIGLIA; MARTINS, 2013).

Este cenário apresentado acima tem anuência ao modelo educacional da sociedade capitalista. Neste modo produção e reprodução da vida, a educação tem por singularidade ser direcionada a todos de forma sistematizada através da escola, porém, este direcionamento não se dá de maneira qualificada no sentido de desenvolver plenamente todos os seres humanos devido aos próprios interesses da classe dominante, que os coloca a necessidade de educar as classes dominadas, *pero no mucho*.

A burguesia trata da educação com grande interesse, pelo fato desta ser um instrumento fundamental para a manutenção da própria burguesia enquanto classe dominante (MÉSZÁROS, 2005). Isto, pois a educação está situada como importante mediadora de alguns objetivos da classe dominante: *“fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”* (Idem, p.15). Em outras palavras, ao invés de ser um instrumento para a emancipação humana, a educação tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução da injusta sociedade capitalista.

Dessa forma, o atual estágio de desenvolvimento do capital⁹ – oriundo, sobretudo, da crise da década de 1970 – impõe um reordenamento no modelo de produção capitalista, mas sem alteração na sua essência, ou seja, a sociedade continua cindida em duas classes antagonicamente opostas: a burguesia e o proletariado¹⁰ (MARX e ENGELS, 2010). Essas modificações na produção impulsionaram mudanças na base técnica das forças produtivas exigindo uma redefinição do processo formativo do trabalhador (MORSCHBACHER, 2012 *apud* ANTUNES, 2009).

Neste sentido, as políticas educacionais seguem a risca à cartilha imperialista mediada pelas orientações dos organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI),

⁹ Estágio Imperialista

¹⁰ A burguesia, que se apropria privadamente dos meios de produção; e o proletariado, que tem apenas sua força de trabalho para vender (MARX e ENGELS, 2010).

Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas (ONU) – a fim de garantir as necessidades atuais da “nova” ordem capitalista.

Ordem esta orientada pela necessidade do capital de reestrutura o processo produtivo (reestruturação produtiva) incrementando a ciência e tecnologia para aumentar a produtividade e os lucros, de ampliar mercados consumidores na formação de áreas de livre comércio, de repartir o mundo entre os imperialistas objetivando o domínio de reservas energéticas, matérias-primas, mão-de-obra barata, realizar reformas estruturais no Estado derrubando conquistas dos trabalhadores e amenizar os impactos da pobreza inerentes ao capitalismo (TAFFAREL e SANTOS JUNIOR, 2005, p. 112).

Não por acaso, vivenciamos um processo de mundialização da educação correspondente às necessidades de mundialização do capital que requiere a formação de um novo tipo de trabalhador e traz novas problemáticas para a formação de professores (SANTOS JUNIOR et al., 2009 apud MELO, 2004).

Este tem como características mais marcantes o aprofundamento e superação da teoria do capital humano – 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) (SANTOS JUNIOR, 2005, p.34).

Neste sentido, podemos afirmar que a educação assume caráter *sine qua non* para a manutenção do capital. Para tanto, são desenvolvidas medidas para que o conjunto de valores e técnicas necessárias para o processo produtivo acompanhe o atual estágio de desenvolvimento do capital, lhe garantindo uma sobrevivência. Afinal, a classe que detém os meios de produção e reprodução da vida detém também os meios para a reprodução espiritual, ou seja, das ideias e valores necessários para a continuidade do processo produtivo, como afirmara Marx e Engels (2009, p. 67):

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe serão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [*ideell*] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensam; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias dominantes da época.

Entretanto, para que sejam objetivado esse conjunto de técnicas, ideias e valores almejados pela classe dominantes, são necessárias mediações entre a formulação geral da proposta e sua execução. De acordo com Santos Junior (2005), essas se dão através do ordenamento legal para a educação brasileira em todos nos níveis de educação. Dessa forma, o processo de mundialização da educação se constitui enquanto “*a pedra angular das políticas educacionais para a formação de professores em voga no Brasil*” (Idem, p. 35).

Martins (2004) também constata que há na política educacional vigente uma regularidade na base que orienta os diferentes níveis de educação, iniciando no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), norteando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e consolidando-se nas Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores – além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que antecede essas legislações.

Dessa forma, a reforma educacional desenvolvida nos últimos, visa por meio da legislação educacional direcionar os processos de formação humana em direção a manutenção do atual estado de coisas. Neste sentido, todos estes níveis de ensino tem por base o comprometimento com as pedagogias hegemônicas – seja através da pedagogia das competências, da construtivista, ou de outras que estão no mesmo bojo – que visam o desenvolvimento da ideologia dominante e o enquadramento da força de trabalho como recursos para a adaptação funcional entalhada pela ideologia de mercado (CRUZ, 2009; ALVES, 2010; MORSCHBACHER, 2012).

2.1.1. A Formação de Professores de Educação Física

As referidas leis também direcionam os processos formativos no âmbito da Educação Física. Os PCN's, por exemplo, tentam agregar todas as abordagens pedagógicas da Educação Física e formar um grande consenso entre propostas opostas – sobretudo, no que tange sua concepção de homem e de mundo¹¹ –, demonstrando um ecletismo típico das teorias pós-modernas (CRUZ, 2009).

Dentre esses ordenamentos legais mediadores, destacamos aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física (DCNEF) por ser este o lócus de nossa investigação. As atuais DCNEF completaram 10 anos em 2014, sendo que as divergências presentes no momento de sua instituição permanecem até os dias de hoje. Faz-se necessário pontuar aqui essas questões, mas sem aprofunda-las, pois não é esse nosso objetivo, além de já termos feito isso em nossa pesquisa anterior (ALMEIDA, 2014).

Neste sentido, é importante destacar a maneira aligeira e conturbada que se deu o processo de construção das DCNEF, sem a participação efetiva de trabalhadores e estudantes da área, o que resultou em uma falta de aprofundamento do debate. Cabe salientar também as atuações do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Superiores de Educação Física (CONDIESEF) que contribuíram diretamente para que o “consenso possível” fosse formado¹².

Em síntese, o “consenso possível” foi formado justamente em cima dos pontos que se apresentavam como mais divergentes da área: 1) a fragmentação na formação com a possibilidade de mais de uma titulação; 2) o “movimento humano” enquanto objeto de estudo; e 3) a concepção de formação por competências – que aprofundaremos no próximo capítulo. (TAFFAREL; LACKS, 2005). Como não havia – e ainda não há – consenso nesses pontos, podemos afirmar que a ausência de consenso aliada à escassa discussão na formulação das DCNEF não pode resultar em um “consenso possível”, o que se configura como um falso consenso.

Desse modo, a conformação atual das DCNEF com base nos pontos elencados acima, é mais um agravante para a corrente desqualificação profissional em seu processo de

¹¹ Silva (2011) investigou as abordagens da Educação Física e apenas a crítica superadora defende uma concepção de homem e de mundo alicerçado aos interesses da classe trabalhadora.

¹² Destaca-se nesse processo a atuação dos estudantes, que através de sua entidade, a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF), foram os únicos que se colocaram contrários a esse processo e se retiraram da comissão assim que perceberam que o “consenso possível” (ou falso consenso) já estava formado.

formação que se constitui como um procedimento – perverso e histórico – de negação do conhecimento aos filhos da classe trabalhadora (SANTOS JUNIOR, 2009). Ou seja, a humanização de diversos jovens está limitada devido à lógica educacional vigente.

Inclui-se nesse processo a disseminação de teorias pedagógicas que “*se revelam com roupagens progressistas, ocultando as implicações de uma formação pautada no ‘saber’ fazer, conhecer, conviver e ser, isto é, ‘aprender a aprender’*” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p, 98). Essas pedagogias – encabeçadas pelo construtivismo, mas que engloba a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia dos projetos, a pedagogia da escola nova e outras – funcionam como entrave para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ou seja, funcionam como entrave no desenvolvimento do pensamento, e, portanto, limita a compreensão da realidade concreta e o desenvolvimento do ser humano de acordo com suas possibilidades.

Para que haja a disseminação do construtivismo na escola, a perspectiva construtivista também vem sendo alçada como necessária no âmbito da formação de professores, negando a importância da apropriação do conhecimento pelo professor em seu processo formativo sob a justificativa de que é preciso hoje formar um sujeito autônomo, que se adapte a realidade, e para isso o professor deve ensinar o aluno a buscar informações, a interpretá-las, a estabelecer relações e tirar suas próprias conclusões (ARCE, 2005). A defesa da difusão do construtivismo na formação de professores fica explícita nessa passagem:

Por último, na hora de abordar a formação do corpo docente, não devemos nos esquecer de que também é preciso ser construtivista com o professorado, partindo de suas concepções e de sua prática, valorizando o que ele possui de positivo e construindo em cima disso as novas perspectivas pedagógicas. Também não podemos esquecer que, de alguma maneira, sempre existiram professores construtivistas na história, e eu mesmo tenho de reconhecer e agradecer a vários professores (ARCE, 2005, p. 53 *Apud* P. HERNÁNDEZ, 1997, p. 158).

De fato a defesa da formação de professores com base no construtivismo é coerente e fundamental para que o construtivismo se desenvolva nas escolas. Todavia, é preciso destrinchar quais os desdobramentos e danos de uma formação pautada nesse lema pedagógico.

Segundo Arce (2005), os teóricos do construtivismo defendem que a universidade deve deixar de ser “empirista” e parar de encher a cabeça dos professores com conteúdos e teorias que não servirão de nada na prática. Para eles, a formação inicial e continuada de

professores fundamentadas no construtivismo deve enfatizar a epistemologia que seria trabalhada a partir da prática e transformaria o sentido e significado da formação docente.

Acrescentam também a alteração no eixo e controle do processo de ensino-aprendizagem, passando do professor para o aluno, modificando o cerne do trabalho pedagógico. Com isso, o conteúdo também se modifica a fim de adquirir um caráter significativo e utilitário para o aluno, não se restringindo a fatos e conceitos, mas também a procedimentos e atitudes. Desse modo, os conhecimentos devem ser compartilhados e seus significados negociados a partir do direcionamento do aluno coma base em sua realidade (ARCE, 2005).

Ainda segundo Arce (2005), por parte dos autores construtivistas, a também a propagação da ideia de que o “exemplo” e a “atitude” do professor são mais importantes para o aluno do que as informações que possam ser transmitidas através do trabalho pedagógico. Afinal, como o construtivismo sofre grande influência do pós-modernismo, há a compreensão de que não uma verdade objetiva, e nesse cotidiano multicultural deve-se voltar para os conteúdos que estão ligados à cultura local da própria escola e do dia-a-dia dos estudantes.

Como o cotidiano é fragmentado e multicultural, os conteúdos não podem mais pretender a universalidade, devendo estar voltados para a cultura local da escola e da comunidade totalmente mergulhados no dia-a-dia das crianças, dos pais e dos professores, pois só assim poderão possuir a utilidade necessária que os torne significativos dentro do contexto escolar. Portanto nos cursos de formação de professores não caberia ficar “gastando tempo” inculcando conteúdos; o professor precisa entender como o aluno conhece, por isso a ênfase na epistemologia e na prática, pois ambas serão as fontes da sua formação[...] (ARCE, 2005, p.54).

A educação construtivista busca “*desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver*”, e para promover essa adaptação a escola se empobrece cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade tornar-se algo para poucos; o senso comum adentra a escola sob a alcunha de “soberania popular”; e o professor deixa de ser um intelectual e passa a ser um simples “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do individuo (ARCE, 2005, p. 52).

Para Fosnot, um dos teóricos construtivistas, um curso que pretenda formar professores construtivistas deve ter os seguintes princípios:

- 1) O curso deve fornecer ao futuro professor um aprofundamento na epistemologia genética e no desenvolvimento infantil a partir da visão

construtivista levando em consideração os seguintes itens: a) o conhecimento da realidade não se constitui em cópia objetiva dessa realidade, dependendo sempre das interpretações pessoais; b) as construções ocorrem dentro dos processos de acomodação e assimilação; c) aprender é um processo de construção não de acumulação; d) o significado da aprendizagem é reflexo da resolução de conflitos que ela provoca;

2) A metodologia de trabalho com os futuros professores deve estar baseada no trabalho em grupo e na resolução de problemas;

3) O trabalho de campo cooperativo deve constituir o cerne da formação e estar alicerçado na pesquisa e na compreensão do pensamento da criança. O trabalho de campo deve ser reflexivo, pois assim como o aluno não aprende lendo toneladas de livros que não vão ao encontro de suas necessidades práticas futuras, também o futuro professor não aprende dessa forma. Suas necessidades e seus interesses devem estar sempre em primeiro plano (ARCE, 2005, p. 56-57 *apud* FOSNOT, 1989; 1998).

Desse modo, a formação do professor construtivista deve se desenvolver distante das teorias e dos livros, mas, sobretudo, com base na prática e na cultura local, cotidiana, do dia-a-dia escolar, colocando seus interesses e necessidades em primeiro lugar durante seu processo formativo. E, em sua prática pedagógica, deve negociar o conhecimento com os alunos a partir da prática e dos interesses destes, enfatizando o trabalho cooperativo e em grupo, visando a resolução de problemas.

É em posse desse discurso que se disseminam teorias pedagógicas que secundarizam o conhecimento nos cursos de formação de professores e a necessidade compreensão da realidade.

O esvaziamento da educação escolar, portanto, passa pela negação do conhecimento como necessidade ontológica para a decodificação da realidade. Ora, se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo. Consequentemente, o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições objetivas de realização de sua atividade (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).

Neste sentido, o aparente caráter progressista que o construtivismo e as demais pedagogias ligadas ao lema do “aprender a aprender” adquirem nos cursos de formação de professores no Brasil, na verdade se constituem mais como um retrocesso do que um avanço, pois conduzem para a negação da importância do conhecimento no processo formativo dos docentes (ARCE, 2005). Dessa forma, a pedagogia construtivista também contribui para o processo de radicalização da desvalorização do professor ainda em seu processo formativo, e, portanto, não devem fugir da crítica radical e rigorosa.

Neste cenário,

Se não partirmos para um plano de emergência lúcido, corajoso, arrojado, que sinalize o empenho efetivo em reverter a situação de calamidade pública em que se encontra o ensino dos diferentes graus em nosso país, as proclamações em favor da educação não passarão de palavras ocas, acobertadoras da falta de vontade política para enfrentar o problema. E, nesse diapasão, avançaremos século XXI adentro, ampliando ainda mais o já insuportável déficit histórico que vem vitimizandando a população brasileira em matéria de educação (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 99 *Apud* SAVIANI, 2000, p.32).

Dessa forma, devemos realizar a crítica à ideologia burguesa contemporânea e a sua expressão no campo educacional, denominada genericamente por Newton Duarte como “pedagogias do aprender a aprender”. Para realizar uma crítica contundente a esse lema, é preciso ir a fundo à compreensão dessas pedagogias, analisando-as de forma radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2004), pois dificilmente conseguimos criticar de maneira concisa aquilo que não conhecemos profundamente. Para tanto, é necessário aprofundar nossa análise sobre as pedagogias do “aprender a aprender”, e do construtivismo enquanto sua máxima expressão, no sentido de estabelecer uma crítica e apontar uma possibilidade de superação. É o que buscamos no próximo capítulo.

3. O LEMA PEDAGÓGICO DO “APRENDER A APRENDER” E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CRÍTICA NECESSÁRIA.

Neste capítulo, buscamos aprofundar nos princípios que constituem o lema pedagógico do “aprender a aprender”, bem como explicitar os problemas (contradições) e limites da formação de professores, em particular a formação de professores de Educação Física, tendo como fundamento essa referência. Depois, discorreremos os pontos críticos e realizamos as críticas às pedagogias do “aprender a aprender” que estão perfeitamente inseridas no sistema educacional brasileiro e integralmente sintonizadas à perspectiva de educação do capital.

3.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES BASEADA NO LEMA DO “APRENDER A APRENDER”.

Como vimos, o sistema educacional é o responsável pela produção da estrutura de valores, conceitos, ideias, símbolos, atitudes, habilidades, hábitos (SAVIANI, 2011) com os quais os indivíduos em sociedade decidem seus objetivos e fins específicos. Todavia, de forma hegemônica na sociedade capitalista a concepção educacional que fundamenta a formação dos indivíduos se pauta na ideologia burguesa, pressuposto fundamental para a manutenção da ordem social vigente, já que a mesma não se perpetua automaticamente (MÉSZÁROS, 2005), bem como, garantir a ampliação em grande escala, das habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada (SANTOS JÚNIOR et al, 2009).

Segundo Santos Júnior et al (2009), uma das contradições centrais da escola capitalista é que mesmo sem nenhum interesse em educar as massas por parte da burguesia, há a necessidade da qualificação da força de trabalho para que os trabalhadores possam ser explorados. A educação nesses moldes se configura como um dos determinantes que limitam a compreensão da realidade por parte da classe trabalhadora¹³. O que implica dizer que a escola capitalista não pode (e nem é sua intenção) desenvolver o ser humano de modo omnilateral.

Neste sentido, ao secundarizar a ciência na orientação da prática pedagógica, entre outros elementos, as pedagogias predominantes na escola nos dias de hoje não contribuem para que o indivíduo possa compreender a realidade concreta, complexa e contraditória. O

¹³A escola é um dos determinantes, pois existem outros instrumentos que podem contribuir nesse processo, como os partidos, sindicatos, movimento estudantil, movimentos sociais e etc.

referido ideário pedagógico burguês é denominado de pedagogias do “aprender a aprender”, que é encabeçada pelo construtivismo, mas englobam diversas outras pedagogias e mantêm ligações estreitas com o ideário pós-moderno e política neoliberal (ARCE, 2005; DUARTE, 2005a; 2005b; 2007; 2008; MARTINS, 2004, 2011).

A difusão da epistemologia e da psicologia genética, do suíço Jean Piaget, como referencial para a educação no Brasil a partir dos anos de 1980, tem extrema importância para o revigoramento do “aprender a aprender” e de princípios muito próximos aos do movimento escolanovista. Desde então o construtivismo se tornou um modismo no cenário educacional e o lema “aprender a aprender” foi apresentado como palavra de ordem para a educação democrática justamente no período de democratização do país (DUARTE, 2008).

Mas não foi só a influência da piagetiana que impulsionou o construtivismo e o “aprender a aprender” como um todo, e sim toda a conjuntura específica daquele período. Caracterizava-se como um período de aguçamento do processo de mundialização do capital, expandindo para a América Latina o estágio neoliberal¹⁴ do capitalismo e seus desdobramentos no campo econômico, político e ideológico. Bem como, o desenvolvimento de seus correspondentes no plano teórico, principalmente com o pós-modernismo¹⁵ (IBIDEM, 2008).

A influência do ideário irracionalista pós-moderno onde nega-se a continuidade temporal, a história, a universalidade, é bastante perceptível dentro desse lema pedagógico (ARCE, 2005). Alessandra Arce (2005) dialogando com Chauí (1993), Frederico (1997) e Evangelista (1997) aponta que na perspectiva pós-moderna a realidade não é mais objetiva, mas agora é constituída por diferenças onde subgrupos com subculturas disciplinam e regulam a vida social com seus micropoderes invisíveis. A objetividade dá lugar à subjetividade impossibilitando que o indivíduo possa compreender as medidas e ideias dominantes que regem seu cotidiano.

A tese defendida por Duarte (2005b) é de que o construtivismo e o pós-modernismo pertencem a um mesmo universo e ideológico e suas interfaces são diversas. A ausência de

¹⁴ Segundo Arce (2005), as políticas neoliberais contribuem para que dentro e fora da escola sejam propagados valores como o individualismo, o egoísmo e de culpabilização da vítima por seus insucessos profissionais e pessoais. Desenvolve também a naturalização das desigualdades sociais e a lógica de adaptabilidade dos indivíduos às modificações constantes no mundo do trabalho, onde as pessoas precisam estar preparadas para se adaptar a essas mudanças e conviverem com as incertezas perante seus empregos e a retirada sucessiva de seus direitos sociais outrora conquistados.

¹⁵ De acordo com Arce (2005) o ideário irracionalista pós-moderno nega a continuidade temporal, a história, a universalidade. Nele a realidade não é mais objetiva, mas agora é constituída por diferenças, onde subgrupos com subculturas disciplinam e regulam a vida social com seus micro poderes invisíveis. A objetividade dar lugar a subjetividade impossibilitando que o indivíduo possa compreender as medidas e ideias dominantes que regem seu cotidiano.”

referências na escola é um exemplo dessas interfaces, pois como afirmara Freitas (1995), nessa lógica a incerteza passa a se referenciar como a única verdade.

Aprofundando em como o “avançado” e “progressivo” lema do “aprender a aprender” está articulado com a ideologia dominante retirando da escola sua função social, Duarte (2005a), estabelece quatro princípios ou posicionamentos valorativos que demonstram realmente o que significa o lema do “aprender a aprender”. São eles: i) o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com as outras pessoas; ii) que a função da educação escolar não é a de transmissão do conhecimento socialmente existente, mas sim de levar o aluno a adquirir um método de aquisição – ou construção – de conhecimentos; iii) é o de que toda atividade educativa deve ser norteadada e dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos; iv) é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, pois apenas assim ele estará apto a se adaptar constantemente às exigências da sociedade contemporânea, marcada por um intenso ritmo de mudanças.

O primeiro princípio valorativo coloca que aprender é sozinho é melhor do que aprender em conjunto através da transmissão por outros indivíduos porque isso contribuiria para a autonomia do indivíduo, ao passo que algo que foi apreendido através da transmissão não contribuiria para essa autonomia tornando-se inclusive um obstáculo (DUARTE, 2011). A sistematização desse princípio se expressa na elaboração de Cousinet referindo-se a contribuição de Rosseau para a Escola Nova:

A aprendizagem não é nem imitação mais ou menos servil, nem repetição, nem mesmo exercício de imitação (como os temas do mesmo nome); é uma atividade que não precisa ser provocada nem mantida pelo educador, porque se exerce e se desenvolve naturalmente sempre que a criança julgue interessantes e úteis por si mesmos os objetos em que se exercita. A criança “julga, prevê, raciocina em tudo que se refere imediatamente a ela”. Age, explora, investiga, descobre inventa. Aí esta a verdadeira educação, que não tem necessidades de lições de mestres ou de livros. Basta colocar a criança num meio suficientemente rico, suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador. Observa, experimenta e, a um tempo, adquire, assim, conhecimentos científicos e forma em si mesma (o que é muito mais precioso) um espírito científico. Aprende a conhecer o mundo que a cerca imediatamente e não segundo um programa estabelecido pelo mestre, que decide tal ou qual objeto, tal ou qual fenômeno devem ser observados, mas de acordo com seu interesse. Interesse, observação científica, estudo do meio, tudo isso se encontra na pedagogia de Rosseau [COUSINET, 1959, pp. 42-43 apud DUARTE, 2011, pp. 39-40].

Corroboramos com Duarte (2011) quando o mesmo afirma que não há discordância quanto ao desenvolvimento no indivíduo de uma autonomia intelectual e uma liberdade de expressão. A discordância está na valoração contida nesse princípio que defende a aprendizagem individual como mais importante do que aquela em que há transmissão do conhecimento por outras pessoas. A intencionalidade do professor na transmissão do conhecimento não cerceia de modo algum a autonomia e o desenvolvimento da criatividade dos alunos (DUARTE, 2011).

O segundo princípio não se dissocia do primeiro. Diz respeito à ideia de que *“é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”* (DUARTE, 2011, p. 40). Dessa forma, consiste na lógica de que apreender o método científico é mais importante do que apreender o conhecimento científico já existente, ou seja, nessa concepção o indivíduo só poderia adquirir o método de investigação, só poderia “aprender a aprender” de maneira autônoma (DUARTE, 2011).

A seguinte passagem de Piaget expressa resumidamente esses dois princípios do lema do “aprender a aprender”:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: *nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente!* Prejudica-se igualmente essa formação humana dando aos adolescentes aulas de civismo e de internacionalismo, se estas aulas consomem o tempo que eles teriam podido ocupar descobrindo sozinhos esse civismo ou esse internacionalismo no exercício de uma vida social organizada espontaneamente. Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado (PIAGET, 1998, p. 166 apud DUARTE, 2011, p. 41, grifos do autor).

Como podemos ver, Piaget dá sustentação a esses princípios de que a aprendizagem individual é superior a transmissão de conhecimentos por outras pessoas; e que os métodos de construção do conhecimento são mais importantes do que a assimilação dos conhecimentos

sócio-históricamente produzidos. Ou seja, há uma valorização do processo em detrimento do produto, além da forte presença do ideário pós-moderno na argumentação a respeito da ausência de verdades.

Ainda neste princípio, Duarte (2011) expressa a concepção de educação democrática defendida por Piaget:

Certamente não nos cabe prescrever à criança um ideal novo: não sabemos como será a sociedade de amanhã. Não cabe a nós inculcar na criança um ideal político, um ideal econômico, um ideal social demasiado preciso. O que devemos lhe fornecer é simplesmente um método, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação (PIAGET, 1998, p. 111 apud DUARTE, 2011, p. 43).

Nesse sentido, a democracia passa a ser sinônimo de relativismo, e uma educação democrática é uma educação relativista sem orientação ou defesa de nenhum modelo econômico, concepção ideológica ou política.

Passemos agora ao terceiro princípio valorativo. Consiste na defesa de que para que a atividade do aluno seja de fato educativa é preciso que seja impulsionada e dirigida pelos próprios interesses e necessidades dos alunos.

Alguns atores entendem essa como uma diferença substancial e importante entre a Escola Nova e a escola tradicional. Tal pensamento está sistematizado na argumentação de Bloch:

Esta atividade da criança, da qual se quer fazer o móvel de sua educação, não é senão sua própria caricatura, quando se limita à exteriorização e agitação superficial. O indispensável é que ela emane de suas necessidades e exprima as exigências do seu ser profundo. “A escola ativa que procuramos criar, diz Kerschensteiner, é aquela em que os alunos se formem ativamente eles próprios e partindo deles mesmos, em lugar de serem formados passivamente pela aplicação externa de comodas de cultura incessantemente empilhadas umas sobre as outras” (BLOCH, 1951. p. 56 apud DUARTE, 2011, p. 47).

Se primeiramente o aluno deve construir o seu conhecimento individualmente, centrando mais em como se produz do que em o que se produz, agora, é o aluno que deve direcionar aquilo que deve conter na aula e na escola a partir de seus interesses e necessidades.

O quarto e último posicionamento valorativo do lema do “aprender a aprender” refere-se à necessidade que a educação tem de preparar os indivíduos para a acompanharem as

constantes mudanças da sociedade. Se a educação tradicional era pautada numa sociedade estática que pouco se transformava, a educação “nova” (construtivista) deve ser pautada com base na atual sociedade, dinâmica, pois quem não se atualiza fica mercê da defasagem de seu conhecimento (DUARTE, 2011).

Tal princípio se ampara nas constantes mudanças da sociedade capitalista contemporânea, neoliberal. Dessa forma, para acompanhar as mudanças dessa sociedade flexível onde não há mais a seguridade de empregos nem de direitos, o trabalhador precisa estar em constante adaptação, desenvolvendo ao máximo suas competências e seu grau de empregabilidade.

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (FONSECA, 1998, p. 307 apud DUARTE, 2011, p. 48).

A proposição de formação por competências, expressa nesse princípio valorativo, será por nós detalhada mais adiante. No entanto, cabe caracterizar o sociólogo Suíço Philippe Perrenoud, como o autor de maior influência para a disseminação da identificação da formação escolar com a construção das competências aqui no Brasil. Perrenoud define as competências como *“uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”* (PERRENOUD, 1999, p. 32 apud MARTINS, 2004). Este autor aponta que a construção das competências encontra-se intimamente ligada à prática social e não a ações isoladas e descontínuas, o que pressupõe

uma formação orientada pelas competências que serão adquiridas, a partir de situações vividas ou resolvidas pelo indivíduo. A formação se caracteriza por essa relação indivíduo-situação, que influi sob os conhecimentos necessários para o indivíduo resolver as demandas sociais. Demandas que giram em torno das velozes mudanças da sociedade contemporânea e das adaptações que o mercado de trabalho exige do trabalhador (MARTINS, 2004).

Duarte (2006) sintetiza a função do lema “aprender a aprender” da seguinte forma:

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (DUARTE, 2011, p. 49).

Após apresentar os princípios valorativos desse lema pedagógico do “aprender a aprender” compreendemos que o mesmo está em constante afinação com a lógica neoliberal e pós-moderna, e, conseqüentemente, se apresenta como expressão educacional das ideias da classe dominante na busca pela manutenção da atual sociedade, sobretudo, qual retira da escola sua função social de transmissão do conhecimento científico historicamente acumulado pelo conjunto dos homens.

Destarte, com a precarização e esvaziamento de conteúdos crescentes na esfera da formação de professores, e em específico na formação de professores de Educação Física, temos a necessidade de formular críticas e proposições que estejam calcadas na pedagogia socialista, no sentido de se contrapor a lógica vigente voltada para a manutenção da sociedade capitalista implícita nas pedagogias do “Aprender a Aprender”. Temos então que levantar as críticas já realizadas a esse lema pedagógico e inseridas no contexto de luta política clara e declarada e aprofundá-las na perspectiva de construirmos uma formação que esteja direcionada para a plena humanização dos seres humanos.

3.2. PORQUE É NECESSÁRIA UMA CRÍTICA MARXISTA ÀS PEDAGÓGICAS DO “APRENDER A APRENDER”?

Neste sentido, compartilhamos da análise de Duarte (2003) ao afirmar que:

De pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores [...]. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recoo da teoria” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 100 apud DUARTE, 2003, p. 619-620).

Dessa forma, enquanto educadores marxistas preocupados com a formação humana das futuras gerações, nós devemos ter como base a tarefa preconizada por Saviani (2009) de realizar a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica, e, ao mesmo tempo, contribuir para a reorganização da prática educativa de modo a viabilizar a classe dominada o acesso ao saber elaborado. Neste sentido, é necessário contrapor essas pedagogias com uma pedagogia marxista, voltada para a classe trabalhadora, incorporando por superação todas essas pedagogias burguesas, distinguindo o que há de avanço em cada um dessas (DUARTE, 2005).

Como afirma Taffarel (2013):

Uma teoria se esgota quando não explica e atua no real. (SOUZA, 1987). E entre as hipóteses do esgotamento da teoria, constam as formulações e explicações dos pós-modernos que silenciam sobre as leis gerais de desenvolvimento da natureza e da sociedade, as leis gerais do capital, a natureza e o combate ao Estado burguês e, silenciam sobre as táticas e estratégias da luta de classes para transformar a atual formação econômica em uma nova e superior forma de organizar os meios de produzir e reproduzir a vida (TAFFAREL, 2013, s/n).

Assim, seguindo o exemplo de Marx e Engels que em “A ideologia alemã” fizeram contundente crítica à esquerda hegeliana, contraponto com uma visão materialista da história a visão idealista da mesma (DUARTE, 2005), devemos realizar a crítica a essas pedagogias que colocam no aluno a centralidade do processo de ensino, tirando do professor a responsabilidade de elencar os conteúdos clássicos, os métodos e direcionar esse processo, pois a escola tem como função essencial a socialização do saber historicamente produzido visando à máxima humanização dos indivíduos (MARTINS, 2004). Ao passo que desenvolvemos e consolidamos a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que mesmo ainda em

processo de construção, se apresenta enquanto sólida teoria pedagógica à serviço da classe trabalhadora.

Sendo assim, tratamos de aprofundar nas críticas e/ou contradições das pedagogias do “aprender a aprender”.

Enquadram-se neste lema pedagógico, as pedagogias que tem por regularidade a retirada da função social essencial da escola, que é a transmissão de maneira sistematizada, direta e intencional, do conhecimento acumulado historicamente, voltando a formação dos indivíduos somente para atender as exigências produtivas da sociedade capitalista. Ao fazerem isso, contribuem com os interesses da burguesia de manutenção do capitalismo enquanto modelo social, negando à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento científico e a verdade histórica (DUARTE, 2006).

Enquanto que a Pedagogia Histórico-Crítica tem a ciência enquanto eixo norteador da prática pedagógica que direcionada de forma intencional pelo professor, busca desenvolver no indivíduo singular a humanidade que é produzida sócio-historicamente; o construtivismo, tem a concepção de que a educação escolar deve ter como fonte principal do processo de ensino-aprendizagem, a construção individual do conhecimento, a negociação dos significados e a centralidade do processo ensino-aprendizagem no aluno.

A inversão do eixo norteador da atividade educativa, passando da identificação e transmissão dos elementos culturais essenciais por parte do professor para o atendimento dos interesses e necessidades dos alunos, é oriunda da escola nova. Segundo Duarte (2005a, p. 209), a escola nova desenvolve a ideia de que o professor tem a função de “ajudar o aluno a aprender a aprender” para contrapor a lógica da escola tradicional em que o professor seria o “doador do saber”, saber que deve ser transmitido através do ensino. Dessa forma, tais pedagogias negam a própria essência do trabalho educativo, que é transmissão do conhecimento.

Desse modo, segundo o referido lema pedagógico, os conteúdos também devem ser subtraídos da formação de professores, com a justificativa de desenvolver habilidades nos professores que os levem a gerar a autonomia no aluno. Sendo assim, cabe um questionamento: *“como o aluno pode-se tornar autônomo se sua visão de mundo é tão restrita? Como ele seria capaz de desvencilhar-se das armadilhas ideológicas tão requisitadas pelo Estado com uma bagagem cultural tão ínfima?”* (ARCE, 2005, p. 55).

Todavia, não é todo conteúdo que é subtraído. O “aprender a aprender” centraliza seus conteúdos com base nos interesses e necessidades dos alunos com base a experiência de vida destes e na cultura local da escola, e ao passo que faz isso desconsidera a privação cultural

que a classe explorada sofre. De acordo com Arce (2005), esse discurso está em sintonia com a defesa pós-moderna das diferentes culturas, das diferentes realidades que nega a possibilidade de compreensão da realidade objetiva e toma o cotidiano particularizado em quanto uma das verdades possíveis.

Centrar os conteúdos a partir do cotidiano local da escola e da realidade vivida pelos alunos é limitar o ensino ao que os indivíduos já conhecem. A base da vida cotidiana do ser humano se dá por sua produção e reprodução e apropriação das objetivações genéricas em-si, que são constituídas pelos objetos, pela linguagem, e pelos usos e costumes, sem que precisem manter uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção. A produção da linguagem, dos objetos, dos usos e costumes, ocorre de forma “natural” e “espontânea” sem exigir que o ser humano reflita sobre a origem e o significado dessas objetivações (DUARTE, 2007).

No entanto, para que o ser humano se desenvolva de acordo com sua possibilidade, ou seja, para que os homens desenvolvam o máximo de suas faculdades, é preciso apropriar das objetivações genéricas para-si. Estas formam a base do âmbito não-cotidiano das relações sociais e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política; e para apropriá-las é necessário refletir sobre seu significado para que se possa produzi-la e reproduzi-la (DUARTE, 2007).

Neste sentido, a máxima humanização dos seres humanos passa pela apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana (MARTINS, 2004). Dessa forma, um dos problemas das pedagogias do “aprender a aprender” reside no fato dessas teorias defenderem o não domínio de teorias científicas por parte dos professores em seu processo de formação, o que contribui para a desvalorização da formação docente em curso e para a permanência da formação escolar calcada na vida cotidiana. Um exemplo é a teoria do professor reflexivo, também inclusa no referido lema, que defende que os cursos de formação de professores devem deixar de lado a exigência pelo domínio das teorias científicas, pois o saber experimental do professor é mais pertinente (MARSIGLIA; MARTINS, 2013). Outro exemplo é da pedagogia construtivista que entende a escola como uma prática social tal qual a família e o clube, mas que é artificial pelo fato do professor tentar impor conteúdos que estão “fora” do mundo dos alunos.

4. O ensino a escola devem levar o aluno a “aprender a aprender”. Sua realidade e seu cotidiano são as referências. Conteúdos devem ser reduzidos aos que puderem ser realmente compreendidos pelo aluno. A educação é uma prática social da mesma forma que a família, o clube, mas é artificial

por tentar impor ao aluno “conteúdos” que estão fora do seu mundo ignorando os conhecimentos que ele possui. Isso deve ser eliminado;

5. Professor não ensina – “[...] a afirmação de que o professor é que ensina é contrária a uma posição construtivista” [DELVAL, 1997, p. 34]. O professor ajuda o aluno a construir o conhecimento a partir de seus conhecimentos prévios, e diante de algo novo deve, segundo Tolchinski (1997, p. 111), reconhecer que a única possibilidade para que as experiências escolares fiquem em pé de igualdade com as não-escolares reside no conhecimento de que a atribuição de significado está sempre em função do que o aluno já sabe, sendo que estes saberes prévios devem encontrar na escola situações para sua manifestação constante (ARCE, 2005, p. 51).

Essa perspectiva faz com que o trabalho pedagógico se torne algo à deriva.

As funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. Isso significa dizer que não existe função alheia ao ato de funcionar e à maneira pela qual funciona. Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados (MARTINS, 2012, p. 217).

Assim, os conhecimentos científicos, clássicos, universais, e a qualidade da mediação por parte dos professores na prática pedagógica, são essenciais para o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, bem como para ampliar o grau de compreensão da realidade. Pois, conforme explicam Marsiglia e Martins (2013):

A realidade existe, independente da consciência do indivíduo sobre ela em suas múltiplas determinações. Sendo assim, captar a realidade não resulta meramente do contato sensorial direto do sujeito em face do objeto. Os conhecimentos cotidianos (típicos, como já apontamos, das pedagogias do “aprender a aprender”) permitem apenas a apreensão das manifestações fenomênicas do objeto, sua aparência (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 103).

Todavia, o lema “aprender a aprender”, mas especificamente o construtivismo, não compreende que há conteúdos universais, devido a própria referência pós-moderna, que entende a realidade como constituída por diferentes verdades e o cotidiano como fragmentado e multicultural. Assim, a construção do conhecimento é algo individual e nesse cotidiano fragmentado a educação não precisa ser a mesma para todos já que todo mundo enxerga o mundo de uma forma. *“Com isso é destruída toda possibilidade de conhecimento racional e de uma visão que possibilite abarcar a totalidade da produção humana, o que resulta na*

impossibilidade de um processo de controle coletivo consciente dos rumos da sociedade como um todo” (ARCE, 2005, p. 51).

Da mesma forma que o pós-modernismo e o construtivismo pregam a multiplicidade de culturas, o discurso neoliberal da diversidade econômica também influencia essas pedagogias. Não se fala mais em exploração econômica, mas em diferenças econômicas saudáveis oriundas da competitividade do mercado (ARCE, 2005). Além disso, entende o conhecimento não só como um produto individual, mas também como um recurso cognitivo para a adaptação do indivíduo ao meio (MARTINS, 2004) ou como está expresso no IV posicionamento valorativo, como fundamental para levar o aluno a “aprender a aprender” para que esteja preparado para se adaptar as demandas da sociedade. Ou seja, se adaptar as demandas de mercado de uma sociedade desigual e caso não obtenha êxito na adaptação a responsabilidade é somente do indivíduo.

Na relação de condicionabilidade da construção do conhecimento ao meio, observa-se que este, ou por outra, os contextos, são apresentados como se guardassem para todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras, escamoteando e naturalizando as desigualdades instituídas pela organização social capitalista, que, centrada na propriedade privada dos meios de produção, se reverte num sistema de exploração e escravização do homem pelo homem. A educação se coloca então com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência (MARTINS, 2004, p. 67).

Nesse contexto, embebido pelas pedagogias do “aprender a aprender” de naturalização da exploração vivida no capital e de responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas não permitem, a transmissão dos conhecimentos clássicos assume grande relevância ao possibilitar *“o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre os fenômenos, na base dos quais esta realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência”* (MARTINS, 2005, p. 68). Evidente que não somente a escola detém essa possibilidade, mas também os instrumentos de organização e luta política da classe trabalhadora, onde os professores que defendem a transmissão da cultura humana e a superação dessa sociedade devem estar engajados.

Dessa forma, devemos defender a escola como importante instrumento mediador entre o cotidiano e o não-cotidiano no processo de formação do indivíduo (DUARTE, 2007) e de ampliação da capacidade de compreensão da realidade (MARTINS, 2011) tendo em vista uma formação omnilateral (MANACORDA, 2010). Todavia, não é apenas a escola, muito menos sob o modo de produção capitalista, que produzirá a alienação da vida do indivíduo

(DUARTE, 2007). Porém, a compreensão crítica da essência de dado fenômeno e assumir posição política de sua transformação se faz necessário (MARTINS, 2004) e importante nesse processo de superação da alienação.

Sendo assim, no próximo capítulo, buscamos aprofundar na crítica ao fenômeno da educação, mais especificamente da formação de professores de Educação Física e seus nexos e relações com as pedagogias do “aprender a aprender”.

4. OS NEXOS E RELAÇÕES DO LEMA PEDAGÓGICO DO “APRENDER A APRENDER” E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Neste capítulo expressa-se a interpretação referencial do nosso trabalho. Nele, nos dedicamos a explicitar a análise dos documentos gerais e específicos que orientam/direcionam a formação de professores de Educação Física, a fim de identificar os nexos e relações entre as pedagogias do “aprender a aprender” e a referida legislação.

Ao se debruçar sobre esse ordenamento legal, buscamos evidenciar a teoria pedagógica que os norteia. Fazemos isso com base no materialismo histórico e dialético, buscando apreender as múltiplas e históricas determinações da documentação estudada, evidenciando as contradições e mediações candentes.

Situamos esses documentos no bojo da política educacional desenvolvida no Brasil dentre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Dilma Rousseff. As legislações educacionais formuladas nesse período, sob tutela do Banco Mundial e do FMI, vêm atuando como mediadoras do processo de mundialização da educação correspondente ao processo de mundialização do capital e de formação de um novo tipo de trabalhador para as novas demandas produtivas, sobretudo, no Brasil, a partir dos anos 1990.

Neste sentido, destacamos enquanto documento geral a resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica e enquanto documento específico a resolução nº 7 de 31 de março de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

4.1 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA EXPRESSA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Iniciamos pelo documento geral: as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (DCNFP). A resolução CNE/CP nº. 01/2002 traz como teoria pedagógica a pedagogia das competências. Isso fica evidente ao longo de todas as sete páginas do documento onde o termo “competência”, ou “competências”, é repetido 23 vezes – 21 vezes fazendo referência à concepção pedagógica e 2 vezes referindo-se ao que compete às instituições de ensino.

Não somente pela repetição do termo que afirmarmos ser essa a teoria que baliza as DCNFP, mas pelo fato que a defesa das competências fica bastante clara no decorrer dos artigos. Á exemplo do artigo de número 3:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
I - a **competência** como concepção nuclear na orientação do curso; [...] (DCNFP, Art. 3/I, p. 2 – grifo nosso).

Ou seja, logo no 3º artigo às DCNFP orientam que a concepção nuclear dos cursos de formação de professores seja baseada em competências. Isso influi em todo o processo de formação de professores, pois os conteúdos passam a ser entendidos “como meio e suporte para a constituição das **competências**” (DCNFP, Art. 3/II/c, p. 2 – grifo nosso) bem como a avaliação “como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as **competências** a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias” (DCNFP, Art. 3/II/d, p. 2 – grifo nosso). Apesar de expressar os tipos de competência nesses e nos demais artigos, não aparece na resolução uma apresentação da concepção de competência defendida.

Muito embora não se tenha a definição quanto à concepção de competências apresentada, outras categorias de conteúdo nos ajudam a afirmar que é essa a concepção pedagógica expressa no documento. Alves (2010), ao analisar a concepção de trabalho, projeto histórico, formação, estágio e prática de ensino na mesma legislação, identificou que todas essas direcionam para uma formação demandada pelo capital, alienada, por competências.

As concepções liberais de trabalho e projeto histórico que se apresentam nas DCNFP não levariam a objetivação de outra concepção de formação que não fosse a formação alienada, por competências, o que Santos Junior (2005) denominou como braço pedagógico do neoliberalismo. Corroborando com tais concepções, o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino apresentam concepções terminalistas que não contribuem para a superação da dicotomia teoria e prática, sendo orientados essencialmente pela concepção de trabalho liberal e pelo processo da simetria invertida na formação de professores (ALVES, 2010, p.67).

A manifestação da defesa do atual modo de produção, de um projeto histórico burguês de sociedade, se dá com a orientação em desenvolver “competências referentes ao

comprometimento com os valores inspiradores da **sociedade democrática**” (DCNFP, Art. 6º/I/c, p. 3 – grifos nossos). Termos como “sociedade democrática” ou “vida cidadã”, presentes no texto, são expressões bastante referendadas no modo de produção capitalista.

Desse modo, haja vista que vivemos numa democracia, pois todos têm os mesmos direitos e as mesmas oportunidades e cabe a cada um se empenhar ou contar com a sorte para ascender socialmente. As desigualdades são entendidas como algo natural e devem todos, independente de classe, buscar a harmonia social (ARCE, 2005).

Neste sentido, a concepção pedagógica presente na DCNFP está em harmonia com a concepção das demais categorias investigadas por Alves (2010). Trata-se de concepções hegemônicas na atual sociedade e que direcionam para a manutenção do capitalismo. O compromisso com os valores da sociedade democrática, capitalista, como cita a legislação, é o que é propagado pela pedagogia das competências.

A concepção de competência hegemônica no Brasil atualmente é a desenvolvida por Philippe Perrenoud. O autor define as competências como *“uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”* (PERRENOUD, 1999, p. 32 apud MARTINS, 2004). Perrenoud aponta que a construção das competências encontra-se intimamente ligada a prática social e não a ações isoladas e descontínuas, ou seja, a partir de situações vividas ou resolutas pelo indivíduo. Dessa forma, a formação orientada pelas competências se caracteriza por essa relação indivíduo-situação que influi sobre os conhecimentos necessários para o indivíduo resolver as demandas sociais, que por sua vez, giram em torno das velozes mudanças da sociedade contemporânea e das adaptações que o mercado de trabalho exige do trabalhador (MARTINS, 2004).

Essa vinculação proposta por Perrenoud, entre a prática social (realidade) e a construção do conhecimento destaca-se por ter uma positividade explícita e uma negatividade oculta. O potencial positivo explícito se dá na construção do conhecimento a partir da realidade social – algo que reconhecemos como bastante relevante, pois abre a possibilidade de compreender os indivíduos enquanto sujeitos dessa realidade que a efetivam e que poderão transformá-la –, entretanto, o aspecto negativo ocultado na formação por competência se dá ao tomar a realidade social atual como sua base valorativa, sendo que os valores predominantes no momento atual são regidos pela economia de mercado (MARTINS, 2004).

A pedagogia das competências, ao reproduzir essa base valorativa, se apresenta – como já dito – como braço pedagógico do neoliberalismo, conforme Santos Junior (2005) explica mais detalhadamente:

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 uma na sua formação); exacerbação da competição (quebrando a noção de categoria visto que 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 tornar o indivíduo descolado das relações sociais); a flexibilização e o aligeiramento da formação (entendido como radicalização da desqualificação da formação dos professores); a ideia do mercado como grande regulador da qualidade (posto que é “quem” vai dizer no final quem é mais ou menos competente) e a simetria invertida (desenvolver habilidades que o mercado exige já na formação acadêmica) (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.56-57).

Segundo o professor Newton Duarte, a proposta de competências formulada por Perrenoud concebe os conteúdos como secundários e propõe um corte de pelo menos 60% dos conteúdos escolares para que possam ser trabalhadas as competências. Para Perrenoud o que importa é “formar competências para que o indivíduo consiga mobilizar conhecimentos na sua experiência cotidiana”. Desse forma, seria nas experiências cotidianas que os indivíduos buscariam conhecimentos e soluções para os problemas surgidos de sua prática, ou seja, a escola teria como função desenvolver competências para preparar os indivíduos para resolverem problemas postos por suas práticas (informação verbal)¹⁶.

Alinhada a essa perspectiva, as DCNEF além de apontar a prática em sentido terminalista e dicotômico, orienta seu desenvolvimento “com **ênfase nos procedimentos** de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a **resolução de situações-problema.**” (DCNFP, Art. 13/I/c, p. 6 – grifos nossos).

Ademais, apontam o desenvolvimento da prática de ensino numa perspectiva interdisciplinar, sendo que a interdisciplinaridade só é possível através do método dialético. A interdisciplinaridade, “diz respeito ao uso das categorias e leis do método dialético, no campo da ciência”. A ausência dessas leis e categorias pode aumentar aparentemente a relação entre as disciplinas, pelo alto nível de intercomunicação das disciplinas na realidade objetiva, mas foram desenvolvidas de forma fragmentada, numa metodologia e classificação positivista (FREITAS, 1995, p. 91).

¹⁶ Palestra proferida por Newton Duarte, denominada “Teorias Pedagógicas (Pedagogia das Competências e Professore Reflexivo)”, datado de 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zAZfsPC6MiQ>.

4.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA EXPRESSA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.

Passamos agora ao âmbito específico, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física. Da mesma forma que o documento de âmbito geral, as DCNEF expressam a formação por competências como norteadora do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

Neste sentido, as DCNEF não fogem a regularidade das políticas educacionais no Brasil, que orientadas pelos organismos internacionais e referendada pelo consenso possível construído pelas entidades da área – CBCE, CONDIASEF e CONFED –, excetuando-se o MEEF, trazem as competências enquanto concepção central para as diretrizes (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2005).

As competências como norteadora da formação do professor de Educação Física está descrita nos artigos 6 e 7:

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 [...].

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 (DCNEF, 2004, p. 2-3 – grifos nossos).

Ainda no artigo 6º, em seus incisos, é expressa a regularidade e coerência entre as resoluções CNE/CES 07/2004 e CNE/CP 01/2002. Do mesmo modo que as DCNEF apresentam quais competências devem ser adquiridas, mas não explicam sua concepção, assim o faz as DCNEF, finalizando o artigo remetendo à definição de **competência e habilidades** do Conselho Nacional de Educação.

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

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.
 - Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
 - Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
 - Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
 - Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
 - Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.
 - Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.
- § 2º As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras **competências e habilidades** que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos.
- § 3º A definição das **competências e habilidades** gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação (DCNEF, Art. 6, p. 2-3 – grifos nossos).

O processo de avaliação, logicamente, também deverá se basear “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” (DCNEF, Art.13/1º, p.4 – grifos nossos). Além disso, num texto de cinco páginas, os termos competência, competências ou habilidades, aparecem 11 vezes.

Novamente não há uma definição quanto à concepção de competências. Concordamos com Martins (2004) ao afirmar que qualquer seja a defesa da construção da formação baseada nas competências, não deverá ser feita sem antes questionar: competências para quê e a serviço de quem? Ao passo que as respostas direcionarem para o atendimento as demandas neoliberais, para os ajustes dos indivíduos empobrecidos pela exploração do capital, a formação voltada a produção social exigida pelos organismos internacionais, deve-se recusar radicalmente esse discurso sedutor (IBIDEM, 2004).

Alves (2010) ressalta que a aquisição de competências pelo ser humano é parte constitutiva de sua formação enquanto ser social, inseparável e indispensável ao seu desenvolvimento. Todavia, reduzir o processo de formação à aquisição de algumas competências e habilidades demandas pelo capital em meio a gama de possibilidades que o atual estágio de desenvolvimento do ser humano nos proporciona é limitar a possibilidade de formação à unilateralidade.

Não defendemos aqui uma formação “incompetente”, precisamos desenvolver sim competências, sejam elas político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais ou científicas. No entanto, nos colocamos em oposição à denominada pedagogia das competências, que traz em si uma formação orientada pelo desenvolvimento de competências voltadas para atender às demandas do mundo contemporâneo, bem como para a adaptação ao mercado de trabalho (ALVES, 2010, p. 61).

Neste sentido, desenvolver as competências com base nos valores da sociedade capitalista é um equívoco. Para a construção do conhecimento a partir da prática social numa perspectiva de educação humanizadora, é preciso a negação da base valorativa que alicerça essa prática e realizar o movimento de questionamento da realidade e questionamento de sua historicidade (MARTINS, 2004). Cabe salientar que a preparação de indivíduos para a produção social deve permanecer enquanto uma das funções da educação, todavia, não podemos perder o direcionamento da tarefa de preparar indivíduos para a produção de si

mesmos enquanto seres universais e livres, preparando-os para a luta contra a produção social alienada (MARTINS, 2004).

Além disso, segundo Alves (2010), nas DCNEF, assim como nas DCNFP, apresenta-se de maneira subentendida uma concepção liberal de trabalho, e um projeto histórico que objetiva construir um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, concepção que coloca a Educação Física como artigo de luxo, já que atualmente apenas uma minoria mais bem favorecida tem acesso.

Em síntese, tanto as DCNFP quanto as DCNEF apresentam as competências e/ou habilidades enquanto perspectiva pedagógica norteadora para a formação de professores. Essa perspectiva visa o aluno a “aprender a aprender”, pois só dessa maneira estará apto às constantes adaptações demandas pelo mercado de trabalho. Neste sentido, a pedagogia das competências está no bojo das pedagogias do “aprender a aprender”, hegemônicas atualmente no capitalismo, tendo bastante expressão nas políticas educacionais no Brasil, ditadas pelas instituições burguesas do BM, FMI e ONU a fim de manter a formação unilateral requerida pelo capital. Diante disso, realizamos a crítica a essas pedagogias à luz de uma teoria pedagógica – Histórico-crítica – que visa o desenvolvimento omnilateral do ser humano e a derrocada do capitalismo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com a pesquisa foi o de contribuir teoricamente para a formação humana a partir da crítica à concepção pedagógica presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física. Dessa forma, elaboramos a seguinte pergunta síntese: quais os nexos e relações entre as pedagogias do “aprender a aprender” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física? A hipótese elencada inicialmente apontou para a presença de pedagogias que compõe o lema pedagógico do “aprender a aprender” nas legislações que direcionam a formação de professores de Educação Física.

O resultado final a que chegamos, e que, uma vez obtido, servirá de base para estudos posteriores e para o embate de projetos que direcionam a formação humana das futuras gerações, é o de que a legislação oficial para a formação de professores de Educação Física – resolução CNE/CP 01/2002 e a resolução CNE/CES 07/2004 – apresentam regularidades no que tange a teoria pedagógica que norteia esses documentos. Ambos trazem a pedagogia das competências como teoria que deve orientar os cursos de formação de professores com o objetivo de reproduzir a base valorativa do modo de produção capitalista e levar o aluno a “saber” fazer, conhecer, conviver e ser. Isto é, levar o indivíduo a “aprender a aprender”, pois somente dessa maneira terá competência para se adaptar às exigências da sociedade capitalistas e suas mudanças constantes.

Embora isso não esteja no documento de forma explícita, o recorrente uso dos termos competências e/ou habilidades e o auxílio de outras categorias investigadas por outros pesquisadores nos ajudaram a fazer essa inferência. Alves (2010), por exemplo, analisou as categorias concepção de trabalho, projeto histórico, formação, estágio e prática de ensino nos mesmos documentos, e identificou nessas concepções um direcionamento para uma formação demandada pelo mercado com o viés de manutenção da atual sociedade, como também é objetivado pela pedagogia das competências.

Destacamos que a referida pedagogia, bem como o lema pedagógico do “aprender a aprender”, defende que os conteúdos são secundários na escola. Para a pedagogia das competências o objetivo da escola é desenvolver preparar os indivíduos para resolverem problemas postos por suas práticas e neste sentido desenvolver suas competências, enfocando na experiência cotidiana, pois seria através dela que o indivíduo buscaria informações e conhecimentos para a solução desses problemas.

Além disso, autores como Martins (2004), Santos Junior (2005), Taffarel e Santos

Junior (2005), Duarte (2011), entre outros, apontam a hegemonia do lema pedagógico do “aprender a aprender” atualmente no Brasil bem como sua presença no ordenamento legal para a educação, sob grande influência dos organismos internacionais. Segundo Santos Junior (2005), trata-se de um processo de mundialização da educação que se constitui enquanto “pedra angular” das políticas educacionais para a formação de professores no país.

Dessa forma, o “aprender a aprender” se expressa em sua forma mais crua, mostrando “seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2011, p. 49). A criatividade defendida por educadores e psicólogos que se amparam nesse lema não é aquela que almeja transformações radicais da realidade social e superação do capital, mas sim uma criatividade em se adaptar às necessidades do processo de produção e reprodução do capitalismo (DUARTE, 2011).

Neste sentido, as pedagogias do “aprender a aprender” estão em perfeita sintonia com a educação aspirada pela burguesia que visa o desenvolvimento da força de trabalho e da ideologia fundamentais para as demandas do processo produtivo e para a manutenção da ordem social vigente, já que a mesma não se mantém automaticamente. Isso se expressa em uma das contradições da escola capitalista, pois mesmo sem nenhum interesse em educar as massas por parte da classe dominante, há a necessidade da qualificação da força de trabalho para que a classe dominada possa ser explorada (SANTOS JUNIOR *et al*, 2009).

A educação a partir dessa perspectiva utiliza, dentre outros artifícios, da desqualificação docente ainda em seu processo de formação e da secundarização do conhecimento científico para limitar o acesso da classe trabalhadora à cultura produzida pela humanidade o que conseqüentemente também contribui para limitar a capacidade destes de compreender a realidade concreta. Essa lógica perversa faz com que no âmbito da Educação Física, a cultura corporal se torne cada vez mais artigo de luxo e distinção de classe, materializada em suas condições de acesso.

Nós, enquanto educadores marxistas, nos colocamos *a la contra* a essas pedagogias que retiram da escola sua função social. Neste sentido, realizamos a crítica às pedagogias do “aprender a aprender” e suas expressões na formação de professores de Educação Física à luz da pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica comprometida com o processo de humanização da classe trabalhadora. “*O processo ideológico de sedução aos ideários do “aprender a aprender” tem como uma de suas estratégias manter os professores no maior desconhecimento possível das alternativas teórico-metodológicas para a educação emancipadora*” (MARSGLIA; MARTINS, 2013, p. 103).

Neste sentido, a qualificação docente é fundamental no processo de transmissão-assimilação do conhecimento, ou seja, a humanização das novas e futuras gerações. Pois, cabe ao professor mediar este processo de aquisição humana particular do legado objetivado historicamente pela prática social. Para tanto, defendemos o conhecimento científico como essencial para a construção de uma prática pedagógica tendo em vista a superação da formação unilateral.

Por fim, defendemos uma proposta de formação superadora, tal como se expressa na Licenciatura Ampliada, proposta formulada pelo MEEF em conjunto com o grupo LEPEL. Diversos pesquisadores da rede LEPEL se dedicaram em trabalhos que apontam para a necessidade da defesa da Licenciatura Ampliada em prol da formação humana. Do mesmo modo, o movimento estudantil em seu último encontro nacional se posicionou contrário às atuais DCNEF e a defesa da Licenciatura Ampliada *“como um projeto, que precisa ser articulado com um projeto de educação e sociedade através da mobilização e organização, e que aponta outros parâmetros para a formação em educação física, pautados na formação ampla, humana e omnilateral”* (EXNEEF, 2014).

Na mesma linha, o IV Reunião do Fórum de Licenciatura em Educação Física de caráter ampliada, que ocorreu na UFBA entre 31 de Outubro a 1º de novembro de 2013 e que contou com a ANFOPE (Regional Nordeste), MNCR, ExNEEF, Universidades ESEFEGO, UEG, UEFS, UFF, UFG, UNEMAT, UFBA, UFPA, UFS, UFSM, UFRPE, UFRRJ e ainda professores, pesquisadores e estudantes perfazendo um total de 46 participantes, resultou em um manifesto e em uma minuta de resolução das DCNEF (ambos em anexo) que apresenta a defesa unitária da formação na perspectiva ampliada, omnilateral, pois *“significa defender uma concepção de formação humana que tem por base uma consistente base teórica, além de representar um espaço de resistência das Universidades no exercício de sua autonomia garantida constitucionalmente”* (CBCE, 2013).

Neste sentido, apontamos a importância de os docentes engrossarem as fileiras dos que defendem a qualificação da formação dos professores de Educação Física, utilizando de greves, manifestações e produções científicas como instrumentos de luta em prol dessa bandeira. Tendo a clareza que essa luta é parte constituída de uma luta mais ampla pela superação da sociedade capitalista e construção do projeto histórico socialista, pois só em outro modo de produção poderemos alcançar o pleno desenvolvimento do ser humano, isto é, uma formação omnilateral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ediberto Ferreira de. **Contribuição à crítica da formação de professores de Educação Física: uma análise do currículo da UEFS e da UFBA**. Monografia (graduação) – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana-BA, 2014.

ALVES, Melina S. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. Dissertação (mestrado). Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2010.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica** / Newton Duarte (Org.). 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 02, 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.

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

CBCE. **Carta Manifesto**. IV Reunião do fórum de licenciatura em Educação Física, de caráter Ampliado. Salvador: 2013.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Cad. Cedes**, vol. 24, n. 62. Campinas, 2004, p. 44-63.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? p. 203-221. In: **Marxismo e educação: debates contemporâneos** / José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005a.

_____. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (Análise de algumas ideias do “Construtivismo Radical” de Ernest Von Glasersfeld) In: **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica** / Newton Duarte (Org.). 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª Ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).

DUTRA, Geovanna C. Z. **Atualidade do debate sobre a formação unificada na Educação Física**: um balanço da correlação de forças na área. Monografia de especialização. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

_____. **Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as proposições de formação de professores de Educação Física**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho no processo de transformação do macaco em homem**. RocketEdition, 1999.

EXNEEF. **Deliberações da plenária final**. XXXV Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física. Porto Alegre: 2014.

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

GAMA, Carolina Nozella. **Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre currículo de pedagogia no Brasil**: uma análise das teses (1987-2010). Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A categoria da atividade e suas implicações no desenvolvimento humano**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Pelotas, 1990.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2008.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55-75.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. p. 47-74 In: PEREIRA, Arnaldo. **Desporto e desenvolvimento humano**. Seara Nova: Lisboa, 1977.

LENIN, Vladimir Ilitch. As tarefas das uniões da juventude (Discurso no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia – 2 de outubro de 1920). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 367-376, abr2011 - ISSN: 1676-2584.

LISBOA, Carla. Reuni expande a precarização das universidades. In: **Revista ANDES especial** – Precarização das condições de trabalho II. Brasília, novembro de 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Manifesto do partido comunista. p. 83-125. In: **Teoria da organização política: escritos de Engels, Marx, Lenin, Rosa, Mao**. Ademar Bogo (Org.). 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. p. 97-105. v. 5, n. 2. Salvador, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. p. 53-73. In: **Crítica ao fetichismo da individualidade** / Newton Duarte (org.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre Docência). Departamento de Psicologia. Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORSCHBACHER, Márcia. As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o trabalho na educação básica: reforma e direcionamento da formação a serviço do capital. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de didática e práticas de ensino – UNICAMP**. Livro 2. Campinas, SP: Junqueira & Martins Editores, 2012.

OLIVEIRA, Fred. Precarização dos cargos para sustentar expansão sem planejamento. In: **Revista ANDES especial – Precarização das condições de trabalho I**. Brasília, abril de 2013.

SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. **A formação de professores de Educação Física**: a mediação dos parâmetros teóricos-metodológicos. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

_____. Teoria pedagógica da educação física e formação de professores. In: **Germinal – Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação (MHTLE)**. Boletim n. 6, 2009.

SANTOS JÚNIOR et al. A base conceitual sobre a formação de professores e militantes culturais. In: COLAVOLPE, C.R.; TAFFAREL, C. N.; e SANTOS JÚNIOR, C.L. (Org.). **Trabalho pedagógico e formação de professores militantes culturais**: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 33-46.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. 16 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. In: Rev. Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007, p. 152-180.

_____. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. In: Rev. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, William José Lordello. **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TAFFAREL, Celi Nelz Zulke. **A formação do profissional de Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. Formação humana e a escola capitalista: Porque é necessário uma análise crítica às pedagogias do “aprender a aprender”. V Ciclo de Formação pedagógica do LEPEL/UEFS - Educação e luta de classes: a função social da escola e o enfrentamento às pedagogias do ‘aprender a aprender’. Feira de Santana: Mimeo, 2014.

TAFFAREL, C. N.; ESCOBAR, M. O. Mas, afinal, o que é educação física? **Rascunho DigitalFACED/UFBA**. Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/> Acessado em 30/12/2011.

TAFFAREL, C.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Zenólia Christina Campos Figueiredo (org.). Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TAFFAREL, C.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Zenólia Christina Campos Figueiredo (org.). Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto W. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, e o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS**RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve :

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na reorganização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

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

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

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

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

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

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

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre

os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

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

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

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.¹⁷(*)

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 garantida, 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 científico-cultural;

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.

¹⁷ (*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004. ¹⁸(*) ()**

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

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

(**) Alterada pela Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007.

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 a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 4º As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de

grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 12. Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada 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

Presidente da Câmara de Educação Superior em exercício