



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

SIDNEIA FLORES LUZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BASES PEDAGÓGICAS:
CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Salvador
2019

SIDNEIA FLORES LUZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BASES PEDAGÓGICAS:
CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestrado.

Orientador: Prof. Dr. Claudio de Lira Santos Júnior

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Luz, Sidneia Flores.

Formação de professores e bases pedagógicas : contribuição da pedagogia histórico-crítica na formação de professores de educação física / Sidneia Flores Luz. - 2019.

141 f.

Orientador: Prof. Dr. Claudio de Lira Santos Júnior.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Professores de educação física - Formação. 2. Educação física - Estudo e ensino (Superior). 3. Pedagogia crítica. I. Santos Junior, Claudio de Lira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71- 23. ed.

SIDNEIA FLORES LUZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BASES PEDAGÓGICAS:
CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

27 de abril de 2019

Banca Examinadora

Claudio de Lira Santos Junior – Orientador _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) Professor na Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Celi Nelza Zülke Taffarel _____

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Professora Titular na Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Márcia Morschbacher _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Kátia Oliver de Sá _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora da Universidade Católica de Salvador (UCSal)

Marize Souza Carvalho _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Cassia Hack _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Silvio Ancisar Sanches Gamboa _____

Doutor em Educação Pela Universidade de Campinas, São Paulo Brasil
Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

A minha mãe Joana que sempre lutou para possibilitar aos filhos o acesso a Educação.
A Professora Celi Taffarel.
Aos trabalhadores (as) que não tiveram a oportunidade de chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A minha família que foram os primeiros investidores e incentivadores desta conquista.

Aos amigos Ari, Italo, Ana Cláudia, Angélica, Débora, Rafael, Sandrase, Ataíde, Dona Rose, Itana, Benjamim, Yuri, Saulo, Leandro que tanto deram apoio nessa caminhada.

Aos *companheiros* da *Associação Pós-Graduandos e Representação Estudantil* da Universidade Federal da Bahia- APG UFBA; Jaildo, Ailton, Átila, Mauricio, Eliabe, Moises pela luta em defesa dos direitos dos estudantes da Pós-Graduação.

Aos professores da UFBA (Universidade Federal da Bahia) por proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional.

A Professora Celi Taffarel pelos ensinamentos, pela orientação, apoio e confiança nessa caminhada.

Ao Professor Cláudio Lira, pela confiança que culminou na realização desse trabalho.

Aos camaradas da *OT* pela formação política organizada internacionalmente, reafirmando que não se separam as premissas teóricas das programáticas.

Aos camaradas do *MNCR Núcleo SSA* pela firme e constante militância contra a regulamentação do profissional de Educação Física, em defesa da formação única em licenciatura de caráter ampliado para os Professores de Educação Física e pela regulamentação do trabalho.

Aos companheiros e camaradas da *rede LEPEL*, pelo aprendizado oferecido e oportunidade de trabalho coletivo.

Aos *Tabacudos*, que compõem a nossa família social.

Aos Professores que compõem a banca examinadora desse trabalho: Celi, Cássia, Marise, Claudio, Kátia, Marize e Silvio.

Aos colegas que trabalham no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em especial à Eliene, Cleiton e Kátia.

Ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia- IFBAINO/Campus Valença.

Aos estudantes do IFBAINO/Campus Valença.

Ao pessoal *terceirizado* da limpeza, da portaria e da segurança que atuam na Universidade Federal da Bahia. Sem o trabalho que vocês realizam outras atividades não seriam possíveis.

A FAPESB pelo financiamento dessa pesquisa

“A função social da escola é a transmissão – assimilação do saber sistematizado que foi acumulado historicamente pela humanidade, e mais do que isso, é necessário propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013).

LUZ, Sidnéia Flores. *Formação de Professores e Bases Pedagógicas: Contribuição da Pedagogia Histórico- Crítica na Formação de Professores e Educação Física*, 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

A problemática do trabalho é a formação dos professores e professoras de Educação Física no Brasil, especificamente, as bases pedagógicas que orientam os projetos políticos pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura em Educação Física. Delimitamos como pergunta síntese: Quais são as bases pedagógicas que subsidiam a formação de professores e professoras de Educação Física, em instituições federais de ensino superior (IFES), nas cinco regiões do Brasil – Sul, Sudeste, Centro-oeste, Nordeste e Norte – e, quais as contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica? As questões de estudo foram: Qual é a teoria pedagógica que fundamenta os PPPs dos cursos de formação de professores e professoras, em especial da Educação Física, considerando uma amostragem intencional, das IFES - UFBA, UFPA, UFG, UFRGS, UFRJ, nas regiões do Brasil – Sul, Sudeste, Centro-oeste, Nordeste e Norte? Quais as contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica para a formação de professores e professoras, em especial da Educação Física? O objetivo geral do trabalho é analisar e discutir as Bases Pedagógicas que fundamentam os PPPs de formação de professores e professoras, em especial da Educação Física, considerando uma amostragem intencional, indicando elementos teóricos superadores, no que diz respeito a Teoria Pedagógica, levando em consideração as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Os objetivos atingidos foram: a) Levantar a produção do conhecimento sobre as bases pedagógicas da formação de professores e professoras em geral e em especial da Educação Física no Brasil; b) Analisar e discutir as bases pedagógicas presentes nos PPPs - UFBA, UFPA, UFG, UFRGS, UFRJ; c) Apresentar sistematicamente os limites, as contradições localizadas nos documentos dos cursos; d) Apresentar proposições superadoras a partir da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica. A pesquisa é de caráter bibliográfico e documental. Os procedimentos foram: 1- Balanço da produção do conhecimento sobre as bases pedagógicas da formação de professores e professoras, levando em conta as produções em dissertações e teses defendidas no Brasil nos últimos 30 anos, ou seja, a partir da década de 1980; 2- Pesquisa bibliográfica, utilizando obras dos principais autores que tratam do tema; 3- Análise documental dos PPPs e suas bases pedagógicas a partir das categorias teóricas principais que nos permitiram identificar as bases pedagógicas: a) concepção de formação humana, b) objetivos do curso, c) perfil dos egressos e d) trato com o conhecimento; 4- As contribuições da Pedagogia Histórico Crítica como base pedagógica para a formação dos Professores e Professoras de Educação Física. Concluímos que a maioria das instituições de formação não apresentam em seus PPPs aproximações com a base teórica de pedagogias críticas, mas, sim, com as pedagogias do aprender a aprender. Frente aos dados coletados e a bibliografia considerada, concluímos ainda, que a formação de professores e professoras de Educação Física fica comprometida quando atrelada a lógica do mercado de trabalho ou, da cotidianidade dos professores e professoras. Indicamos como Proposição Superadora a consideração da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica na formulação dos PPPs dos cursos.

Palavras-chave: Formação de Professores e Professoras de Educação Física; Bases pedagógicas da Educação Física; Pedagogia Histórico Crítica.

LUZ, Sidneia Flores. *Teacher Training and Pedagogical Bases: Contribution of Historical Critical Pedagogy in Teacher Training and Physical Education* 2019. 141 f. Dissertation (Master's in Education)-Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRAC

The problematic of work is the training of teachers of Physical Education in Brazil, specifically the pedagogical bases that guide the pedagogical political projects (PPP) of undergraduate courses in Physical Education. We delimit as a synthesis question: What are the pedagogical bases that subsidize the formation of teachers of physical education in federal institutions of higher education (IFES) in the five regions of Brazil - South, Southeast, Midwest, Northeast and North - and, what are the contributions of the Historical-Critical Pedagogical Theory? The study questions were: What is the pedagogical theory that supports the PPPs of teacher training courses, especially Physical Education, considering an intentional sampling of IFES - UFBA, UFPA, UFG, UFRGS, UFRJ, in the regions Brazil - South, Southeast, Midwest, Northeast and North? What are the contributions of the Historical-Critical Pedagogical Theory for the training of teachers, especially of Physical Education? The general objective of this work is to analyze and discuss the Pedagogical Bases that underlie the PPPs of teacher training, especially of Physical Education, considering an intentional sampling, indicating theoretical elements that overcome the Pedagogical Theory, taking into consideration the contributions of Historical-Critical Pedagogy. The objectives reached were: a) To raise the production of knowledge on the pedagogical bases of teacher training in general and especially of Physical Education in Brazil; b) Analyze and discuss the pedagogical bases present in the PPPs - UFBA, UFPA, UFG, UFRGS, UFRJ; c) Present systematically the limits, the contradictions located in the course documents; d) Presenting overcoming propositions from the Historical-Critical Pedagogical Theory. The research is bibliographical and documentary. The procedures were: 1- Balance of the knowledge production on the pedagogical bases of teacher training, taking into account the productions in dissertations and theses defended in Brazil in the last 30 years, that is, from the 1980; 2- Bibliographic research, using works of the main authors that deal with the theme; 3- Documentary analysis of the PPPs and their pedagogical bases from the main theoretical categories that allowed us to identify the pedagogical bases: a) conception of human formation, b) course objectives, c) profile of graduates and d) deal with knowledge; 4 - The contributions of Critical Historical Pedagogy as a pedagogical basis for the formation of Teachers and Teachers of Physical Education. We conclude that most of the training institutions do not present in their PPPs approaches with the theoretical basis of critical pedagogies, but rather with the pedagogies of learning to learn. Faced with the data collected and the bibliography considered, we conclude that the formation of Physical Education teachers is compromised when linked to the logic of the labor market or the daily life of teachers. We indicate as a overriding proposition the consideration of historical-critical pedagogical theory in the formulation of the PPPs of the courses.

Keywords: Training of Teachers and Teachers of Physical Education; Pedagogical bases of Physical Education; Historical Pedagogy

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de Dissertações.....	27
Quadro 2: Quadro de Teses.....	32
Quadro 3: Síntese da produção do conhecimento nas dissertações e teses.....	39
Quadro 4: Concepções Básicas da Educação no Brasil.....	45
Quadro 5: Proposições Pedagógicas da Educação Física no Brasil.....	59
Quadro 6: Diretrizes Curriculares da Educação Física na História.....	65
Quadro 7: Apresentação das Disciplinas por Cursos conforme Decreto-Lei 1.212/1939.....	66
Quadro 8: Síntese das bases pedagógicas dos Cursos.....	104
Quadro 9: Princípios curriculares no trato com o conhecimento.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE - Aparelho Ideológico do Estado
ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONFED - Conselho Federal de Educação Física
CREF - Conselho Regional de Educação Física
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EMI - Ensino Médio Integrado
ENEFD - Escola Nacional de Educação Física e Desporto
IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
FACED - Faculdade de Educação
FUC - Fichas de Unidades Curriculares
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC - Ministério da Educação
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC - Pedagogia Histórico Crítica
PPP - Projeto Político Pedagógico
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFG - Universidade Federal de Goiás
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	DELIMITANDO O PROBLEMA.....	13
1.2	BASE TEÓRICA DA PESQUISA.....	19
1.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
1.4	MÉTODO DE EXPOSIÇÃO DA PESQUISA.....	26
2	O BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS BASES PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	27
2.1	O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES DE MESTRADO SOBRE AS BASES PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	27
2.2	O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES DE TESES SOBRE AS BASES PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	31
2.3	SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DAS BASES PEDAGÓGICAS TRATADAS NAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	39
3	AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E RELAÇÕES.....	43
3.1	AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	43
3.2	AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	58
4	AS BASES PEDAGÓGICAS DO PROJETO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MARCO LEGAL E OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS IES PÚBLICAS.....	65
4.1	O MARCO LEGAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	65
4.2	AS BASES PEDAGÓGICAS DO PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS.....	77
4.3	DISCUSSÃO E SISTEMATIZAÇÃO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS TRATADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	101
5	A TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO- CRÍTICA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	112
5.1	BASES DA TEORIA PEDAGOGICA HISTÓRICO CRÍTICA.....	112
5.2	FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....	117
5.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INDICADORES DE POSSIBILIDADES E AVANÇOS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM DE ENSINO CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	121
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/FACED/UFBA), na Área de Concentração em *Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica*, deriva-se e compõem a Pesquisa Matricial intitulada “Projeto Integrado de pesquisa das problemáticas significativas do Trabalho Pedagógico, da Produção do Conhecimento, das Políticas Públicas e da Formação de Professores de Educação Física e Esporte” do *Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer* da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (LEPEL/FACED/ UFBA).

A problemática geral do trabalho é a formação dos professores de Educação Física no Brasil, especificamente as “bases pedagógicas” que orientam a formação dos professores e as contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica enquanto Teoria Pedagógica na formação de professores de Educação Física.

De acordo com Santos Junior (2005, p. 37) o debate acerca da formação de professores não é algo recente. Encontramos no interior dessa discussão explicações oriundas da Teoria da Reprodução (Bourdieu e Passeron), da Teoria Compreensiva (Garfinkel) e da Teoria da Resistência (Apple, Giroux). Essas discussões se fortalecem em decorrência de novos elementos, novas problemáticas significativas, introduzidas principalmente em decorrência do Projeto de Mundialização da Educação, delineado pelas relações internacionais estabelecidas em acordos comerciais que exige a formação de um novo tipo de trabalhador que corresponda às necessidades do capitalismo, como também, em função dos avanços de propostas teóricas que buscam associar a análise histórico-social dos determinantes da Educação a uma teoria pedagógica capaz de orientar o trabalho dos professores, de modo a se construir possibilidades de intervenção política consistente para a construção coletiva de um projeto histórico e político-pedagógico alternativo, nas condições objetivas colocadas.

A formação dos professores de Educação Física no Brasil tem suas origens no âmbito militar, na primeira escola marinha, em 1926, e no âmbito do regime autoritário do Estado Novo (1937-1945), quando são criadas as primeiras escolas de Educação Física civis.

Segundo Andrade Filho (2001) apud Pinho (2017, p. 94), a história da formação de professores de Educação Física no Brasil está organizada em quatro diferentes fases: 1) criação da ENEFD (Escola Nacional de Educação Física e Desportos), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que funcionou com um currículo que serviu de modelo para as demais instituições, sendo responsável pela formação dos primeiros profissionais civis

em substituição ao modelo médico-militar; 2) implantação do Currículo Mínimo, e foi marcada pelo conflito entre uma visão estritamente ligada ao esporte e outra visão pedagógico-educacional; 3) delimitada por um currículo dividido por Áreas de Conhecimento; 4) funcionamento de cursos de graduação de acordo com as novas Diretrizes Curriculares determinadas pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC), se ajustando à pressão do capitalismo.

A formação profissional em Educação Física explicita os interesses de classe, que determinam a disputa pela direção na formação de Professores, a partir da legislação nos diferentes períodos históricos, pela direção da formação humana, da produção do conhecimento científico, da organização do trabalho pedagógico, possui relações e nexos com a luta de classes forjada em diferentes graus de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção (TAFFAREL, 1993). Na sociedade capitalista as leis são configuradas de forma a garantir a hegemonia de quem tem o poder econômico. Elas são mediações do Estado para garantir a manutenção do poder econômico, político e ideológico da burguesia (PINHO, 2017, p. 93). Estas fases estão marcadas pelas disputas que envolvem os rumos da formação de professores de educação física, estão inseridas no contexto das disputas pelo rumo da formação dos trabalhadores que, por sua vez, constituem a disputa pelos rumos da sociedade. Assim, a disputa do projeto histórico é base da disputa dos rumos dos projetos de educação que se expressam nas bases pedagógicas dos cursos de formação dos Professores de Educação Física.

A relevância social deste trabalho se encontra na defesa de uma consistente base teórica na formação de professores em geral e em especial na Educação Física, considerando uma formação de professores consistente, assentada em uma sólida formação teórica e com um horizonte histórico superador para construção de um projeto histórico contra hegemônico, orientada pelas necessidades dos trabalhadores que, em suas manifestações, reivindicam a educação pública de qualidade, socialmente referenciada.

1.1 DELIMITANDO O PROBLEMA

Para o Coletivo de Autores (1992, p. 34), a prática pedagógica deriva de necessidades sociais concretas. Sendo a educação física uma prática pedagógica ela se desenvolve de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela se conhece. No Brasil várias tendências da

Educação Física foram desenvolvendo ao longo do tempo e se tornando hegemônica por um determinado período.

O debate acerca da formação de professores de Educação Física existe no Brasil desde a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD) na década de 1930 no Rio de Janeiro. Esta instituição possuía em seu currículo uma espécie de modelo-padrão para a formação de professores de Educação Física a ser seguido nacionalmente. Os primeiros cursos de formação de professores de Educação Física foram implementados em 1925, no âmbito militar da Escola da Marinha, e em 1939, foram constituídas as primeiras escolas civis. A partir de então, a formação na área da educação física foi integrada à política educacional do Estado brasileiro, estando inteiramente vinculada ao atendimento das demandas econômicas e políticas necessárias ao avanço capitalista no país.

No âmbito da escola, o exercício físico, na forma cultural de jogos, ginástica, dança e equitação, se desenvolve na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. Esse é o tempo e espaço de formação dos sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa daquele período. Constituía-se em palco da construção e consolidação da sociedade capitalista, na qual os exercícios físicos tinham papel destacado. Para essa nova sociedade, tornava-se necessário construir um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor. Na forma de associações livres, as escolas de ginásticas Alemãs difundem-se em nível mundial (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 51).

Na década de 1930, em pleno Estado Novo e período de implantação do capitalismo no Brasil, a Educação Física com suas bases fortemente ligada ao modelo militarista/higienista teve como foco formar técnicos em Educação Física e desporto. São desenvolvidas as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos denominados de métodos ginásticos. A Educação Física desempenhava a função no sistema educacional de desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos. Outra razão era o seu caráter científico dado a partir do referencial oriundo das ciências biológicas, referencial que sustenta seu conteúdo de ensino desenvolvido pelo médico higienista. As aulas de Educação Física eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia.

No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos métodos ginásticos e da instituição militar. Após a Segunda Guerra Mundial e com o fim da ditadura, aparece outras tendências como o método

natural Austríaco e o método da Educação Física desportiva predominada pelo esporte que determina, dessa forma, o conteúdo de ensino, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta.

O debate sobre a concepção de Educação Física teve uma grande importância na década de 1980, na qual surgiram novas concepções pedagógicas em oposição à vertente mais Tecnícista, Esportivista e Biologicista, características apresentadas por muito tempo nas aulas de Educação Física, bem como, novos movimentos na Educação Física escolar inspirados no novo momento histórico social pelo qual passou o país, de abertura democrática, ou seja, de passagem dos governos militares para governos civis. Assim, posicionar-se contra o tecnicismo demandava adotar uma postura crítica diante dos pressupostos positivistas que davam sustentação a essa base pedagógica. O fim da ditadura militar brasileira e reorganização do movimento sindical, operário e estudantil brasileiro, foram fundamentais para o ressurgimento do pensamento educacional crítico. Por isso, os educadores brasileiros procuravam buscar, na fenomenologia e no marxismo, instrumentos para essa luta. Foi nesse contexto que se desenvolveram as várias correntes pedagógicas da Educação Física, construindo-se aí o pensamento renovador da Educação Física.

A partir da década de 1990 em diante, o debate sobre concepções de Educação Física toma outros rumos. De acordo com Aranha (2011, p. 29) das polêmicas e confrontos de concepções que caracterizaram a década de 1980, passou-se a um período marcado pela ofensiva da restauração conservadora, de uma nova direita, em que “visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema” (ARANHA, 2011, p. 29-30).

Os anos da década de 1990 e início dos anos 2000 caracterizaram-se, portanto, pela implementação no Brasil, bem como em toda a América Latina, das medidas propostas pelo Consenso de Washington¹. Ou seja, implementação do receituário neoliberal que sustentou a

¹Segundo Negrão (1998, p. 41-43) o Consenso de Washington foi um acordo estabelecido em 1989 entre o Banco Mundial o Fundo Monetário Internacional e as nações imperialistas entre as quais os Estados Unidos da América do Norte para enquadrar as nações Latino Americanas nos ajustes econômicos propostos por estes organismos: e disciplina fiscal através do qual o Estado deve limitar seus gastos e arrecadações eliminando déficit público; focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; reforma tributária que amplia a base sob a qual incida a carga tributária como maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; liberação financeira com fins de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuarem em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; taxa de câmbio competitiva; liberação do comércio exterior com redução de alíquotas de importação e estímulo a

reforma do Estado Brasileiro, a reforma educacional e atingiu assim as concepções pedagógicas. Nesta nova conjuntura, as principais referências mundiais a um projeto alternativo capitalista desabaram. Os movimentos sociais, sindicais, estudantis e intelectuais de esquerda abandonaram a perspectiva de transformação social e passaram a adotar um novo discurso e uma nova prática. Ao invés de transformar a realidade, adotavam a postura de se adaptar a ela. A Educação Física não ficou incólume a este processo e podemos localizar tanto nas propostas para a Educação Física na Escola Básica, quanto na formação dos professores de Educação Física, reflexo disto.

Na Educação Física, avança o Neotecnicismo, com ênfase nas competências para o mercado de trabalho e, na formação de professores, avança a divisão da profissão em Licenciatura e Bacharelado que se consolidou com a atuação do Sistema CREF/CONFEF (Conselho Regional de Educação Física/Conselho Nacional de Educação Física) a partir da Lei 9696/1998 e com a Resolução CNE/CES 07 /2004 que traça as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais de Educação Física. Esta Resolução se soma a aquela que rege a formação dos professores para a Escola Básica no Brasil, que é a Resolução CNE/CP 01/2002 que define as DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores nos cursos de Licenciatura e a Resolução CNE/CP 02/2002, que define a duração e a carga horária do curso.

Atualmente estamos num contexto de aprofundamento da crise estrutural do capital e acirramento da luta de classes. Fruto do acirramento da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, entre a produção coletiva e a apropriação privada da riqueza, a crise coloca em risco a existência da humanidade. A burguesia, que na luta de classes agia para bloquear as conquistas da classe trabalhadora brasileira, em 2016, assumiu o poder por meio de um golpe de Estado, situação que promoveu um desmonte da política de Estado até então em curso, e que impactou diretamente na Educação. Taffarel (2019, p. 6) aponta cinco medidas drásticas adotadas que repercutirão daqui a vinte anos ou mais, na vida de todos os que vivem no Brasil: (1) A entrega do pré-sal para a exploração estrangeira, em especial às petrolíferas Norte Americanas, eliminando a possibilidade do fundo social para educação e saúde o que abria a possibilidade de aplicação de 10% do PIB em educação até 2024; (2) A emenda constitucional 95/2016 que estabelece um novo regime

exportação visando a impulsionar a globalização da economia; eliminação de restrições ao capital externo permitindo o investimento direto estrangeiro; privatização com a venda de empresas estatais; desregulação com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; propriedade intelectual.

fiscal e limita investimentos públicos, principalmente com educação e saúde; (3) A Reforma Trabalhista, que retira direitos instituídos a 88 anos no Brasil através da consolidação das Leis do Trabalho e que estabeleçam o Sistema de Proteção ao Trabalhador; (4) a Reforma do Ensino Médio e a Regulamentação da Base Nacional Curricular Comum, que, em definitivo, rebaixam a capacidade teórica e esvaziam a escola de seus conhecimentos nucleares, clássicos, fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos; (5) A “Escola Sem Partido” que representa, em última instância, a imposição do pensamento único, conservador, de direita, originário no seio de famílias burguesas que acaba com a escola laica, conforme historicamente defendida pela classe trabalhadora. Neste momento temos uma sexta medida drástica em curso, a reforma da previdência.

Na Educação Física é aprovado o Parecer 584/2018 pelo Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, operando a divisão dos saberes entre duas etapas de formação, representadas pela total fragmentação entre licenciatura e bacharelado, este concluindo as ameaças iniciadas em 2004 e que foram controladas pelos limites da conciliação promovida pela Resolução CNE/CES 7/2004. Avança os ataques do sistema CREF/CONFED, que desempenha o papel social de braço regulador de mercado de trabalho, do Estado burguês, que se alia ao braço armado para constranger, limitar atuação e, rebaixar, pela alienação, a formação e atuação dos profissionais da área de Educação Física.

Nessa conjuntura, Taffarel, Rodrigues e Morschbacher (2013, p. 71) reconhecem que o Estado se estrutura em seu interior, de modo que o poder da burguesia que detém os meios de produção e avança para disputar os rumos da formação da classe trabalhadora, no sentido de habilidades e competências para o mercado, para a lógica do capital que precisa manter subsumido o trabalho e o trabalhador. Para isto a formação da classe trabalhadora deve continuar e assegurar o processo de alienação pela via da desqualificação na formação escolarizada, acadêmica e profissional. Nesse contexto, avança um processo de desqualificação e destruição das forças produtivas, que se expressa na formação dos trabalhadores, nos seus processos de qualificação acadêmica e de atuação profissional, através da negação do conhecimento; da formação a partir de concepções para a competitividade, para o mercado, para as competências, para o individualismo; pelos consensos, exclusão dos movimentos sociais e pela coerção, criminalização; pela regulamentação e regulação da atuação profissional.

Nesse sentido apontamos a necessidade de enfrentar os pilares do projeto de mundialização da educação segundo a pedagogia do capital do “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” (DUARTE, 2001 apud TAFFAREL; RODRIGUES; MORSCHBACHER, 2013, p. 71). Para estas autoras essas idéias surgem em um período de aprofundamento do processo de degeneração do capital. É nos períodos de crise que o capitalismo introduz modificações tendentes a garantir taxas de exploração mais adequadas aos seus objetivos e, nesses períodos, muda-se o papel do Estado, o papel da produção de tecnologia, o papel da educação e a composição da classe trabalhadora, com impactos significativos na luta política ideológica.

As disputas que envolvem os rumos da formação de professores de Educação Física estão inseridas no contexto das disputas pelo rumo da formação dos trabalhadores que, por sua vez, constituem a disputa pelos rumos da sociedade. Estas disputas se expressam nas Bases Pedagógicas dos Projetos de Formação de Professores de Educação Física. Portanto, considerando o momento histórico que exige posicionamentos críticos dos professores estamos nos perguntando na presente investigação: Quais são as bases pedagógicas que subsidiam a formação de professores e professoras de Educação Física, em instituições federais de ensino superior (IFES), nas cinco regiões do Brasil – Sul, Sudeste, Centro-oeste, Nordeste e Norte – e, quais as contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica?

As questões de estudo foram: Qual é a teoria pedagógica que fundamenta os PPPs dos cursos de formação de professores e professoras, em especial da Educação Física, considerando uma amostragem intencional, das IFES - UFBA, UFPA, UFG, UFRGS, UFRJ, nas regiões do Brasil – sul, sudeste, centro-oeste, nordeste e norte? Quais as contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica para a formação de professores e professoras, em especial da Educação Física?

Nossas hipóteses de trabalho: 1) Existe na formação de professores em geral e, em especial na formação de professores de Educação Física, limites e contradições que marcam a escola na sociedade capitalista, e isto é evidente nas bases pedagógicas; 2) Predominam nos Projetos Político Pedagógicos bases pedagógicas que são sustentadas nas Pedagogias Tradicional, Construtivista e Tecnicista, marcado pela fragmentação do conhecimento, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado, favorável aos interesses da classe burguesa, com uma formação humana unilateral de adaptação para as mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, no sentido da precarização, fundamental para a manutenção do projeto histórico capitalista; 3) Existe na formação de professores de

Educação Física, Bases Pedagógicas sustentadas na “Pedagogia Histórico-Crítica”, que aponta para a luta pela efetivação da especificidade da escola, favorável aos interesses da classe trabalhadora, sinalizando para uma formação humana omnilateral que aponta para necessidade de um projeto histórico de superação do modo de produção capitalista.

O objetivo geral do trabalho foi analisar e discutir as Bases Pedagógicas que fundamentam os PPPs de formação de professores e professoras, em especial da Educação Física, considerando uma amostragem intencional, indicando elementos teóricos superadores, no que diz respeito à Teoria Pedagógica, levando em consideração as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os objetivos atingidos foram: a) Levantar a produção do conhecimento sobre as bases pedagógicas da formação de professores e professoras em geral e em especial da Educação Física no Brasil; b) Analisar e discutir as bases pedagógicas presentes nos PPPs - UFBA, UFPA, UFG, UFRGS, UFRJ; c) Apresentar sistematicamente os limites e as contradições localizadas nos documentos dos cursos; d) Apresentar proposições superadoras a partir da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar o debate das proposições para a formação de professores em geral e em especial de Educação Física, suas “bases pedagógicas”, já que estas podem expressar diferentes níveis de abrangência da realidade sócio educacional, desde a compreensão mais geral e filosófica da educação até a organização da prática pedagógica do professor.

1.2 A BASE TEÓRICA DA PESQUISA

Essa pesquisa tem aproximações na base teórica do “Materialismo Histórico Dialético”. De acordo com Cheptulin (1982, p. 1), o materialismo dialético como teoria filosófica possui função Ideológica e Gnosiológica. Juntas, auxiliam o homem a elaborar uma concepção de mundo, compreendendo os nexos e relações da realidade o qual está inserido “[...] a filosofia ajuda a elaborar uma atitude em relação à vida social, ao regime social, a compreender a essência da política adotado por um estado [...]” (p. 1), podendo deste modo corroborar para a manutenção ou transformação social.

Para Andery e Sérgio (2014, p. 399), a compreensão da sociedade devia basear-se na compreensão de suas relações econômicas. A compreensão real da sociedade implicava, também, o entendimento das suas relações históricas, políticas e ideológicas. A base da

sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho, é a partir do trabalho que o homem se torna homem, constrói e transforma a sociedade e faz a história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem.

Segundo Andery e Sérgio (2014, p. 402 a 403), a noção de constituição do homem como ser histórico e social carrega consigo a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável. Assim, a gênese e desenvolvimento da história têm, assim em Marx, um significado muito próprio. A compreensão da gênese e desenvolvimento dos fenômenos deve partir da concepção de que nada, nenhuma relação ou fenômeno ou idéia tem o caráter de imutável. Além disso, é um desenvolvimento que se opera de e por contradições. Os movimentos dos fenômenos, da sociedade e do próprio homem são a sua história que é constituída pelas contradições que são inerentes e a operam em todos os fenômenos de forma que leva à sua constante transformação. Dessa forma, se o real é contraditório e se seu eterno movimento fazer-se e refazer-se, é dado por esse movimento de antagonismos, o pensamento, a ciência devem buscar desvendar esse movimento que é a chave da compreensão, seja da economia, da história ou de qualquer outra ciência.

O conhecimento não se produz a partir de um simples reflexo do fenômeno, ele tem que desvendar no fenômeno, aquilo que lhe é constitutivo e que, em princípio é obscuro. Assim o papel do método para produção desse conhecimento tem caráter fundamental. Para Andery e Sérgio (2014, p. 412) o método proposto por Marx leva à produção de um conhecimento que não é especulativo, porque parte do e se refere ao real. Não é um conhecimento contemplativo exatamente porque, ao referir-se ao real, pressupõe, exige, implica a possibilidade de transformar o real. Daí a noção de que o conhecimento científico envolve teoria e práxis, envolve uma compreensão de mundo que implica uma prática, e uma prática que depende desse conhecimento. Daí também a noção de que o conhecimento deve prover os meios para transformar o mundo, conhecimento esse, comprometido com uma determinada via de transformação. Os pressupostos que Marx explicita no estudo da história podem estender-se também para outros campos de investigação, nesse sentido podem ser considerados pressupostos metodológicos gerais.

Andery e Sérgio (2014, p. 413) destacam um trecho da introdução de *Para a Crítica da Economia Política*, na qual segundo vários comentadores de Marx, em que o autor explicita mais claramente seu método de investigação:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da economia política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima, os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece que é correto começar pelo real e pelo concreto que são a pressuposição prévia e efetiva; assim em economia, por exemplo, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegado a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez, não como uma representação caótica de um todo, porém uma rica totalidade de determinações e relações diversas. O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente economia. Os economistas do século XVIII, por exemplo, começam sempre pelo todo vivo: a população, a nação o estado, vários estados etc; mas terminam sempre por descobrir, por meio da análise certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor etc. Esses elementos isolados, uma vez mais ou menos fixados e abstraídos, dão origem aos sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como trabalho, divisão de trabalho, necessidade, valor de troca, até o estado, a troca entre nações e o mercado mundial. O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo. Portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move em si mesmo; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo de gênese do próprio concreto. (MARX, 1982, P.14)

Nesse trecho Marx afirma a necessidade de partir do real para se produzir conhecimento, de se buscar a lei da transformação do fenômeno, de se buscar as relações e conexões desse fenômeno com a totalidade que o torna concreto, reconhecendo o momento de análise como o momento de abstração, o que torna a reinserção do fenômeno na realidade passo imprescindível do método; e finalmente, afirmando a necessidade de reconhecer no sujeito produtor do conhecimento a atividade presente em cada momento do método, que torna o conhecimento, representativo do real e produto humano, marcado pela atividade do homem.

De acordo com Duarte (2012, p. 61 e 62), o movimento global do conhecimento compreende dois momentos: 1) parte-se do empírico, ou seja, do objeto na forma como se

representa à representação imediata. Nesse momento, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, não se tem clareza de como ele está constituído. Portanto, aparece como um problema a ser resolvido. Partindo dessa primeira representação do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, abstrações, às determinações mais simples; 2) "Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso chegando pela via da síntese, de novo ao objeto" (idem, p. 61), mas agora como uma rica totalidade de determinações e relações. Portanto, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico.

Para expor adequadamente o movimento real, o conhecimento deve sempre refletir aquilo que é a lei fundamental de todo e cada fenômeno: a sua transformação; a lei do seu desenvolvimento, ou seja, as leis que originam e conduzem à transformação dos fenômenos que devem ser descobertas. O estudo de qualquer fenômeno da realidade implica compreendê-lo abstraído-se essa realidade, retirando-o dela como se o fenômeno dela independesse. Os elementos particulares constitutivos de uma relação só podem se tornar compreensíveis se analisados dentro de uma totalidade, isso implica um longo trabalho de investigação que passa pela análise dos fenômenos e de suas determinações para, a partir dessa análise, se recompor o fenômeno, agora, já descobertas essas determinações.

Corroborando com Andery e Sérgio (2014, p. 418), a obra de Marx representa um marco a partir do qual não é mais possível pensar ou agir em política, história ou qualquer ciência desconhecendo essa proposta. O conhecimento científico adquire, em Marx, o caráter de ferramenta a serviço da compreensão do mundo para sua transformação, que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são produtores reais da riqueza do homem (os trabalhadores). Para, além disso, adquire também o caráter com a transformação segundo os interesses e as necessidades de uma classe social, e a despeito da outra.

Portanto, esta teoria do conhecimento é um método avançado de apreensão da realidade pelo pensamento. Com a passagem da aparência à essência, continua o seu movimento e penetra profundamente o objeto estudado e evidencia aspectos e ligações sempre novos em um movimento infinito. Assim, permite relacionar, estabelecer nexos, entre a formação de professores com sua base pedagógica e o projeto histórico. A ascensão à essência do objeto estudado se dá através do conhecimento da gênese, os estágios que transpôs e que pode tornar-ló, em outras condições. Se conhecermos a essência, portanto, conhecemos tanto os seus aspectos reais quanto os estados possíveis (MORSCHBACHER; PRATES, 2012 P.1).

Ainda sobre a base teórica que sustentamos nesse trabalho é importante esclarecermos algumas categorias do Materialismo Histórico que serão recorrentes, são as categorias: contradição, realidade e possibilidade, e projeto histórico.

A **contradição** está sendo entendida aqui conforme desenvolvida por Cheptulin (1982) e Triviños (1999), na perspectiva dialética materialista histórica que nos permite apreender, além dos antagonismos e anacronismos, o desenvolvimento dos elementos internos que entram em conflito e a sua superação. Segundo Triviños (1999, p.69), a dialética afirma que tudo muda, se transforma que nada é absoluto, exceto a mudança; que tudo é passageiro, histórico, que tudo está em movimento. Esse movimento é produzido pela contradição dialética.

De acordo com Cheptulin (1982, p. 286 e 287), todos os fenômenos, segundo o pensamento dialético, têm aspectos contrários. Esses contrários são opostos e não são divergentes em relação ao movimento do fenômeno. Portanto, todo o conhecimento em seu desenvolvimento necessita ser desvelado em suas contradições, ou seja, em seus aspectos e tendências contrárias próprias de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. Esses contrários e essa contradição representam os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a “luta” dos contrários. Os contrários estão em luta permanente e em permanente exclusão, no entanto, eles coexistem, estão ligados organicamente, interpenetram-se, supõem-se um ao outro, o que significa que estão unidos, estão estabelecidos reciprocamente, formando uma unidade, que é a unidade dos contrários.

Esta unidade dos contrários mostra o que é comum aos contrários que estão inter-relacionados, pois fazem parte de uma mesma formação. Os contrários são, portanto, aspectos diferentes de uma única e mesma essência, coincidem entre si, mas também se excluem, pois se têm a mesma essência, diferenciam-se nas determinações desta essência. Por exemplo, o fenômeno chamado “sociedade capitalista” está constituída por seres humanos. Em seu seio, existem dois contrários fundamentais, opostos: o proletariado e a burguesia. Ambos querem construir um tipo de sociedade, mas como são opostos em seus objetivos e ações, ao entrar em interação, desencadeiam posicionamentos contrários levando a que se estabeleça a “luta dos contrários”. Portanto, os contrários, a burguesia e o proletariado, se constituem por seres humanos e têm a mesma essência, o que os caracteriza (TRIVIÑOS, 1999, P. 69).

Sobre as categorias **realidade e possibilidade** na perspectiva Materialista Histórico-Dialético, segundo Cheptulin (1982, p. 338), realidade é aquilo que existe realmente, e possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias. São formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se,

em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm de se transformarem. Realizando-se, a possibilidade transforma-se em realidade, sendo a realidade, portanto, uma possibilidade já realizada e, a possibilidade, uma realidade em potencial. Mas, para Cheptulin (1982, p. 340), a possibilidade não se transforma em qualquer momento, é necessário um conjunto de fatores à realização da possibilidade. Assim, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, é possível interferir no curso objetivo dos acontecimentos e criar as condições requeridas para acelerar ou refrear sua transformação em realidade.

O trabalho humano é uma ação, que visa criar condições necessárias para a realização de possibilidades, uma atividade prática dos homens, baseadas na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade, possibilidade que tem diferentes aspectos e determinados alcances na prática. Assim, reconhecendo a quantidade infinita de diferentes aspectos contrários de cada formação material, conclui-se que esta possui uma quantidade infinita de diferentes possibilidades; sendo estas: possibilidades formais e reais (subdivididas em abstratas e concretas); possibilidades reversíveis e irreversíveis; possibilidades coexistentes e excludentes; possibilidades de fenômeno e de essência. As possibilidades são ilimitadas, à medida que a matéria passa de um estado qualitativo a outro e aparecem novas possibilidades. (CHEPTULIN, 1982, p. 341 - 344).

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

A pesquisa é de caráter bibliográfico e documental. A característica da pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174 - 176), é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escrita ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnéticas e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Os procedimentos adotados ao longo do trabalho podem ser descritos em quatro etapas:

1- Balanço da produção do conhecimento sobre as bases pedagógicas da formação de professores em geral e em especial da Educação Física no Brasil, levando em conta as produções em dissertações e teses defendidas no Brasil nos últimos 30 anos, ou seja, a partir da década de 1980². Esta etapa da pesquisa se constituiu na identificação, dentro do levantamento realizado, das dissertações de mestrado, teses de doutorado pertinentes ao campo em estudo. O balanço da produção do conhecimento foi realizado a partir do Banco de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da CAPES. Em consulta, foram encontradas 790557 (dissertações) e 269965 (teses) referências com o descritor “Formação de Professores de Educação Física” e 790753 (dissertações) e 270014 (teses) para “Formação de Professores de Educação Física e Bases Pedagógicas”, com a busca refinada por resultados definindo a Grande Área de Conhecimento (Ciências Humanas e Ciências da Saúde) e Área de Conhecimento (Educação e Educação Física) 22072 (dissertações) e 7230 (teses). O critério de seleção da produção acadêmico-científica a ser discutida, considerou aqueles trabalhos que apontavam uma perspectiva crítica a partir do Método Materialista Histórico Dialético, no sentido de fazer a ciência avançar para a superação do estado atual, contribuindo com os processos formativos na perspectiva de emancipação humana.

2- Uma pesquisa bibliográfica, utilizando das obras dos principais autores que tratam do tema: Saviani (2006; 2007; 2008; 2013) para explicar as teorias pedagógicas da educação, Silva (2011), Taffarel (1997) e Darido e Rangel (2017) para explicar as proposições pedagógicas da Educação Física, na qual utilizamos as mesmas categorias para análise documental dos currículos para caracterizar as principais proposições pedagógicas na Educação Física;

3- Análise documental intencional, dos Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas da Educação Física em Instituições Federais de Ensino Superior, considerando uma amostragem nas regiões do Brasil – Sul, Sudeste, Centro-oeste, Nordeste e Norte. Para analisar os documentos e discutir as bases pedagógicas dos cursos, delimitamos as categorias teóricas principais que nos permitem identificar as bases pedagógicas: a) concepção de formação, b) objetivos do curso, c) perfil dos egressos e d) trato com o conhecimento.

²Esta delimitação se justifica porque a pós-graduação em Educação Física no Brasil foi instalada no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 na USP e na UFSM. As primeiras teses e dissertações foram defendidas no início dos anos 1980. Além disto, é deste período que datam as primeiras teses e dissertações sobre formação de professor defendidas no exterior como é o caso da tese de doutoramento do professor Haimo Fensterseifer que realizou seus estudos na Alemanha e defendeu uma das primeiras teses sobre formação de professor de Educação Física, que representa um divisor de águas em relação a estudos anteriores pelo seu grau de complexidade teórica e suas proposições críticas.

Selecionamos um Curso em cada região, demos preferência para os cursos de Licenciatura que em seus PPPs permite uma formação para os mais diversos campos de trabalho na área da Educação Física. Nesse sentido realizamos uma análise dos PPPs das seguintes Instituições Federais: Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal do Pará- UFPA, Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS e Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ.

4- As contribuições da Pedagogia Histórico Crítica como base pedagógica para a formação dos Professores de Educação Física. Tomamos como base autores que vem estudando sobre o tema: Saviani (2006; 2007; 2008; 2013), Martins (2011, 2013), Taffarel (1993, 2012, 2016, 2019), Gama (2015), Hack (2017), Melo (2017), Morschbacher (2016).

1.4 MÉTODO DE EXPOSIÇÃO DA PESQUISA

Apresentamos no capítulo dois o balanço da produção do conhecimento sobre as bases pedagógicas na Formação de Professores de Educação Física no Brasil, a partir das dissertações e teses disponíveis no banco de dados da Capes.

No capítulo três tratamos das principais Teorias Educacionais da Educação enquanto bases pedagógicas, na formação de professores, para compreendermos como estas teorias estão materializadas na formação dos professores de Educação Física.

No capítulo quatro apresentamos uma as bases pedagógicas que vê sendo apontadas para a formação dos Professores de Educação Física através do Marco legal brasileiro e dos Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas da Educação Física, considerando uma amostragem intencional nas regiões do Brasil – Sul, Sudeste, Centro-oeste, Nordeste e Norte. A partir dos PPPs dos cursos de Educação Física da UFBA, UFPA, UFG, UFRJE UFRGS.

No capítulo cinco apresentamos as Contribuições da Pedagogia Histórico Crítica, a Teoria Histórico Cultural e da Abordagem de Ensino Crítico-Superadora enquanto base na Formação dos Professores de Educação Física.

No capítulo seis, as considerações finais.

2 O BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS BASES PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo apresentamos o balanço da produção do conhecimento sobre as bases pedagógicas no Brasil, levando em conta as produções em dissertações e teses defendidas no Brasil nos últimos 30 anos, ou seja, a partir da década de 1980. Esta etapa da pesquisa se constituiu na identificação, dentro do levantamento realizado, das dissertações de mestrado e teses de doutorado pertinentes ao campo em estudo, estas foram realizadas através da pesquisa nas palavras-chave e conteúdo dos resumos das obras, elaborados pelos próprios autores.

O balanço da produção do conhecimento foi realizado a partir do Banco de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da CAPES. Em consulta, foram encontradas 790557 (dissertações) e 269965 (teses) referências com o descritor “Formação de Professores de Educação Física” e 790753 (dissertações) e 270014 (teses) para “Formação de Professores de Educação Física e Bases Pedagógicas”, com a busca refinada por resultados definindo a Grande Área de Conhecimento (Ciências Humanas e Ciências da Saúde) e Área de Conhecimento (Educação e Educação Física) 22072 (dissertações) e 7230 (teses). O critério de seleção da produção acadêmico-científica a ser discutida neste capítulo, considerou aqueles trabalhos que apontavam uma perspectiva crítica a partir do Método Materialista Histórico Dialético, no sentido de fazer a ciência avançar para a superação do estado atual, contribuindo com os processos formativos na perspectiva de emancipação humana.

2.1 O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES DE MESTRADO SOBRE AS BASES PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os trabalhos selecionados a partir das dissertações foram Carvalho (2016), Aranha (2011), Yora (2012), Oliveira (2015).

Quadro 1: Quadro de Dissertações

Dissertações
ARANHA, Otávio Luiz Pinheiro. Currículos de formação de professores de Educação Física no Estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos profissionalidade. 2011. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

CARVALHO, Mayllena J. F. Formação de professores de Educação Física nas universidades estaduais baianas: **memória e perspectivas contemporâneas. 2016 Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). - Programa de Pós- Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016**

IORA, Jacob Alfredo. Propostas Pedagógicas para a Educação Física: A Abordagem Crítico-Superadora a Crítico-Emancipatória 20 Anos Após Suas Sistematizações **01/03/2012 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, PELOTAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial da ESEF- UFPel, 2012**

OLIVEIRA, Anderson Jose de EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: olhares sobre a prática docente em uma escola pública de Juiz de Fora. **25/06/2015 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: UFJF. 2015.**

Fonte: Quadro organizado por minha autoria, a partir do Banco de dados da Capes, 2018

Carvalho (2016) buscou analisar as concepções e especificidades do trabalho educativo do professor de Educação Física das Universidades Estaduais da Bahia: Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Universidade Estadual de Santa Cruz. Buscou analisar as concepções e memórias do trabalho educativo do professor de Educação, tomando por referência as visões de mundo e tendências pedagógicas presentes nos projetos pedagógicos dos cursos.

A partir da análise dos projetos pedagógicos dos cursos e das discussões na área, Carvalho (2016, p. 106) pôde observar que as bases hegemônicas ainda se encontram no modelo fundamentalmente biológico, de interação e de adaptação dos sujeitos com o meio ambiente, embora não como nas formas desenvolvimentistas e psicomotoras, mas sim com base nas perspectivas do “aprender a aprender”, perceptíveis nos diversos níveis de ensino como forma de melhor inserir e adaptar os indivíduos nos modelos do desenvolvimento da sociedade atual.

De acordo com Carvalho (2016):

As concepções teóricas denominadas de pedagogias do “aprender a aprender” (o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e o multiculturalismo) se unificam pela secundarização da transmissão do conhecimento historicamente produzido, e se articulam com as abordagens hegemônicas da Educação Física. Estas últimas, por sua vez, estão alicerçadas no construtivismo-interacionismo, e compõem os fundamentos pedagógicos do ensino da Educação Física (p.106).

Em uma direção oposta às pedagogias do “aprender a aprender”, a autora defende uma perspectiva crítica em educação, e destaca a tendência/metodologia crítico-superadora em Educação Física que se apóia na Pedagogia Histórico-Crítica, pois a formação docente e Educação Física se inscrevem na perspectiva de que, para cumprir a tarefa da educação

escolar, é necessário buscar uma pedagogia comprometida com a formação social e cultural dos alunos, e que proporcione aos educandos a apropriação daquilo que se tem de mais desenvolvido e produzido pelo homem. E no seu entendimento, é a Pedagogia Histórico-Crítica que cumpre esse papel, como teoria pedagógica contra-hegemônica.

Iora (2012) analisou dois construtos teóricos do campo metodológico da Educação Física (EF): a proposta Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992), fundamentada no materialismo histórico e dialético, e a proposta Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994).

O autor problematizou o ensino da Educação Física através de uma pesquisa de campo com dois grupos de trabalho do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM). Um grupo pertence à LEEDEF (Linha de estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física), com o projeto “Ginástica Escolar: Possibilidade Superadoras no Âmbito da Cultura Corporal”. O outro grupo pertence ao GEPEGEF (Grupo de Estudos e Pesquisas em Gerontologia e Educação Física) com o projeto “O Atletismo Escolar em uma Perspectiva Integradora – Proposições Didáticas a partir da Teoria Crítico-Emancipatória e Didática comunicativa em turmas mistas”. O trabalho do autor está sustentado nas categorias da dialética materialista: totalidade, contradição, luta dos contrários, concreto e abstrato, lógico e histórico.

O levantamento teórico possibilitou Iora (2012) inferir que:

A proposta Crítico-Emancipatória, pela mediação da linguagem no processo de ensino, preconiza uma humanização das relações sociais, através de uma crítica deferida ao esporte enquanto reproduzidor das características do sistema capitalista. Como as categorias teoria de conhecimento e racionalidade não assumem nenhum pressuposto para a transformação da ordem social estabelecida, sua didática assume, no âmbito do geral, traços pedagógicos de uma pedagogia crítico-reprodutivista. Nesse sentido, a possibilidade de emancipação humana apresentada por esta proposta centra-se no indivíduo, tornando parte integrante da classe dominante do modo de produção capitalista. Portanto, a emancipação humana efetiva-se dentro dos limites que o sistema impõem, diferença essencial para a proposta Crítico-Superadora (p.92 - 93).

Após vinte anos das duas formulações, de acordo com Iora (2012 p. 93) a proposta Crítico-Emancipatória efetiva-se nas situações de ensino investigadas, tanto sob a ótica dos projetos de extensão quanto na realidade da escola pública. A prática pedagógica desenvolvida nos contextos investigados revelou a desconstrução das características típicas dos esportes de alto rendimento e a reconstrução do esporte comprometido com o ensino de suas especificidades para todos, ou seja, uma EF com finalidades educacionais. Já a proposta Crítico-Superadora apresentou-se, no seu ponto de chegada, como uma teoria da EF que se sustenta como crítica. Tendo como pilar central o trabalho, entende este como princípio

educativo, criticando as propriedades fundamentais do capitalismo, por exemplo, a apropriação privada dos meios de produção e a divisão da sociedade em classes. Ao defender o socialismo, sua efetivação torna-se real, pois, na sua teoria de conhecimento e racionalidade, está a superação dos limites impostos para sua efetivação, que é a passagem do capitalismo para o socialismo.

Oliveira (2015) analisou a prática docente de uma professora de Educação Física que, desenvolve seu trabalho com base na Pedagogia Histórico-Crítica numa escola pública de Juiz de Fora. Referenciado por autores como Saviani (1992), Coletivo de Autores (1992) e Gasparin (2009)³. Para realização desta pesquisa o autor utilizou à metodologia de cunho qualitativo e caráter etnográfico, sendo necessária uma imersão no ambiente escolar para captar os elementos e detalhes que compuseram a prática docente analisada, acompanhar as aulas da professora, gravar entrevistas e observar as situações daquele cotidiano. O autor destaca que um primeiro achado da pesquisa foi perceber nas aulas a seleção de conteúdos da cultura corporal para além de atividades esportivas comumente desenvolvidas na Educação Física Escolar. A professora orientou sua prática em acordo com os cinco passos do método histórico-crítico de transmissão do conhecimento: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. O Autor observou ricas possibilidades de trabalho com tal referencial teórico. No entanto, a falta de adesão de determinados alunos a um trabalho diferenciado na Educação Física, a situação de segundo plano dessa disciplina e deficiências na estrutura do prédio escolar foram fatores que dificultaram a ação docente da professora em questão. Portanto, exalta a prática da docente sujeito desta pesquisa. Destaca que profissionais com esse comprometimento são necessários na educação de nosso país, assim como são necessários melhores salários e melhores condições de trabalho. É necessário pensar a educação como prioridade, uma educação crítica através de uma prática docente reflexiva.

O objetivo de Aranha (2011, p. 24) foi analisar as concepções de Educação Física e os modelos de profissionalidade docentes que orientam os currículos prescritos adotados pelos

³ SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica primeiras aproximações**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

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

cursos de licenciatura em Educação Física do Estado do Pará. Seu objetivo social é "contribuir para a construção de uma formação humana, omnilateral e emancipadora, a partir do trato com o conhecimento da Educação Física na formação de professores e de sua organização curricular" (idem, p. 24), por essa razão lançou seu olhar sobre os cursos de licenciatura em Educação Física existentes em território paraense. O autor tem como objeto de estudo as propostas curriculares adotadas pelos cursos de formação de professores de Educação Física do Estado do Pará, de 2000 a 2010. Fundamenta-se metodologicamente no materialismo histórico e dialético, realizando uma análise de conteúdo dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de seis cursos de licenciatura em Educação Física do Estado do Pará.

O autor discute as questões teóricas e conceituais sobre currículo, seleção curricular, concepções pedagógicas da Educação Física, profissão, profissionalidade e proletarização docente ao longo do seu trabalho. O autor constata que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (DCNEF) adotam a concepção pedagógica da Aptidão Física e o modelo de profissionalidade técnico-racionalizante. Nos seis currículos de Educação Física investigados, observa que as concepções pedagógicas predominantes são a Saúde Renovada e a Fenomenológica, com a presença da Desenvolvimentista, Competitivist e Crítico-Superadora, porém, estas se apresentam hibridizadas nos currículos. Identifica que o modelo de profissionalidade docente adotado nos cursos investigados é técnico racionalizante, apesar do uso de terminologias progressistas e de contradições entre os textos dos PPP e a estrutura curricular. Conclui que os currículos investigados reproduzem as determinações gerais do capital no projeto de formação, porém que é possível resistir às normatizações oficiais, como demonstra o currículo do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará que tem na sua base a Metodologia Crítico-Superadora, ainda que este se apresente com limitações em relação ao projeto formativo almejado.

Realizado o balanço da produção do conhecimento, apresentamos a seguir o balanço das teses.

2.2 O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES DE TESES SOBRE AS BASES PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os trabalhos selecionados a partir das teses foram: VIANA Neto (2014), Hack (2017), Pinho (2017), Melo (2017).

Quadro 2: Quadro de teses

Teses
VIANA NETO, Alcir Alves. As abordagens pedagógicas da Educação Física que fundamentam as formas de uso das TIC pelos professores de Educação Física dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG [manuscrito] . Goiânia, 2014.168 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Doutorado em Educação, 2014.
HACK, Cássia. Formação de professores e professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica . 2017. 235 f.: Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.
PINHO, Carolina Santos Barroso. A produção do conhecimento sobre formação de profissional em Educação Física: realidade e perspectivas superadoras . Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2017, 276 f. Tese (doutorado), 2017.
MELO, Flávio Dantas Albuquerque. O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade . 2017. 177 f.: Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

Fonte: Quadro organizado por minha autoria, a partir do Banco de dados da Capes, 2018.

A partir dos pressupostos epistemológicos, a teoria do conhecimento Materialista Histórico Dialético, do desenvolvimento humano a Teoria Histórico Cultural, pedagógico a Teoria Pedagogia Histórico-Crítica e, no ensino da Educação Física, a Abordagem Crítico-Superadora, Hack (2017) problematiza acerca da formação de Professores no Curso de Graduação em Educação Física, especificamente, sobre a contradição da negação do trato com o conhecimento e a forma de tratar este conhecimento a partir das abordagens biologicistas, naturalistas, mecanicistas no eixo dos fundamentos, dando ênfase à questão da saúde e às possíveis contribuições teóricas da Psicologia Histórico Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física e, as contribuições de uma experiência pedagógica no ensino da Biomecânica Aplicada à Educação Física no Curso de Licenciatura em Educação Física.

A autora tratou do enfrentamento do projeto de formação de professores que defende a divisão dos cursos de Educação Física, dando ênfase à questão da saúde, a partir das possíveis contribuições de um conjunto teórico baseado na referência marxista e, da experiência pedagógica no ensino da Biomecânica Aplicada à Educação Física, conteúdo do eixo dos Fundamentos, da área da Saúde relacionado com o Eixo do Conteúdo Específico da Cultura Corporal do Curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, da Faculdade de

Educação da Universidade Federal da Bahia. O objetivo diz respeito às contribuições dos pressupostos teóricos no trato com o conhecimento, em especial da área da saúde, no currículo de formação de professores de Educação Física, na perspectiva da superação de contradições e, de contribuições para consolidar uma consistente formação teórica, fundamentada na teoria do conhecimento do Materialismo Histórico Dialético.

A autora reconhece a partir da análise de currículos de formação em Educação Física contradições que se embatem no plano pedagógico e epistemológico relacionado:

Dicotomias entre (i) mercado e mundo do trabalho; (ii) fragmentação do ser humano – corpo/mente e a formação omnilateral; (iii) divisão da formação (bacharelado e licenciatura limitados em seus campos de trabalho) e a formação única em licenciatura de caráter ampliado, (iv) as concepções de teoria e prática contra a concepção de práxis, que se fortalece na (v) fragmentação e compartimentalização do conhecimento contra a formulação dos Sistemas de Complexo, que é interdisciplinar/integrador do conhecimento por princípio (HACK, 2018, p.180)

Neste sentido, compreende-se que os currículos de formação em Educação Física não se dão ou não se dará sem embates e disputas de diferentes projetos de sociedade. Portanto, é necessário identificar qual é a referência política da qual decorre o projeto político pedagógico e deriva as concepções de ser humano, sociedade, formação humana e de Professores para a constituição de um projeto de formação na perspectiva omnilateral de formação humana.

A autora defende a tese que a formação de Professores em Educação Física deve ser:

Única, em licenciatura de caráter ampliado, no sentido da formação omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo, contrastando com a contradição expressa na negação do conhecimento e na forma de tratá-lo, bem como o conhecimento sobre saúde na formação de Professores de Educação Física, na perspectiva de constituir um sistema de complexos que garanta o acesso ao conhecimento nuclear, clássico, para além das abordagens biologicistas, mecanicistas, dos paradigmas dualistas (mente-corpo, saúde-doença,...) das concepções naturalista, acrítico e ahistórico (HACK, 2017, p.179).

A partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora do Ensino de Educação Física, a autora destaca que enfrenta as contradições na perspectiva de contribuir para a superação das mesmas na formação dos Professores de Educação Física. Apresenta estas contribuições em quatro dimensões teóricas que considera fundamentais para a formação de Professores de Educação Física: 1) a dimensão é ontológica, e diz respeito a como nos tornamos seres humanos nas relações de produção da vida, em dados modos de produção; 2) A segunda dimensão é teleológica, e diz respeito ao modo de produção da vida e, portanto, à objetivação humana decorrente das relações sociais para superar contradições e, mais uma vez, garantir a

existência humana. A grande contradição posta é que as objetivações humanas, traduzidas em forças destrutivas, ameaçam o futuro da humanidade; 3) A terceira dimensão é pedagógica, e diz respeito aos rumos da formação humana, pelo acesso ao patrimônio cultural da humanidade; 4) A quarta dimensão diz respeito à organização do trabalho pedagógico e a tríade conteúdo-método-destinatário, que se configuram como pares dialéticos porque se tencionam entre si e são interdependentes: objetivo-avaliação; conteúdo-método; tempo-espaço; para tratar do conhecimento científico (HACK, 2017, p.182).

Com estas contribuições adentra no específico de uma área de conhecimento tratada em um dos Eixos do currículo de formação de Professores de Educação Física no Brasil. O Eixo dos fundamentos, especialmente a respeito do fundamento saúde. Destaca que é preciso elaborar uma compreensão ampliada de Saúde, para responder à questão apontada na concepção da Salutogênese: de onde vem à saúde, princípio conceitual adotado nesta tese. Neste sentido, a formação ampliada contribui com a perspectiva de revolução compreendendo a Saúde como sentido de vida, relacionado com a materialidade concreta do modo de produção de vida. O Sistema de Complexo é, portanto, uma contribuição, que se coloca como uma reivindicação imediata, transitória, no campo curricular, para tratar do conhecimento na formação de Professores de Educação Física.

A autora destaca que o desenvolvimento da tese permitiu, por fim, articular a singularidade de uma área de conhecimento, a “Biomecânica Aplicada à Educação Física”, a particularidade da área de fundamentos *Saúde*, a totalidade da formação dos Professores de Educação Física. Demonstrou também que há, no debate da formação, necessidade urgente em distinguir entre tantas demandas automáticas, mecânicas, tradicionais e emergentes quais são as tarefas imediatas, mediatas e históricas neste período de transição, para superar o modo de produção vigente para uma sociedade comunista.

Por fim, a autora aponta para novos estudos, a necessidade de uma pesquisa matricial, em que estejam arrolados os problemas científicos afetos à formação de Professores de Educação Física, centrados no trabalho pedagógico, determinado pela economia política, que através do acúmulo do conhecimento científico, pode gerar a força produtiva, ideológica e política para transformar as atuais condições existentes nos cursos de formação, tendo como horizonte histórico a sociedade socialista. Agora, temos a tarefa histórica de articular as lutas específicas com a luta mais geral para superação da exploração imperialista.

Neto (2014, p. 19) buscou responder quais abordagens pedagógicas da Educação Física (EF) fundamentam as formas de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pelos professores de EF do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG. Seu objetivo foi identificar e analisar das Abordagens Pedagógicas da EF que fundamentam as formas de uso das TIC pelos professores de EF do EMI do IFG. Neste sentido, as perguntas norteadoras deste trabalho se voltaram para a legislação e os documentos escolares da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que abordam a utilização das TIC nas aulas do ensino da EF, e também para a forma, a frequência, e para a identificação das ferramentas de uso dos professores investigados nas aulas de EF dos cursos do IFG nos quais atua. O tema se justificou em função das mudanças metodológicas que a EF vem sofrendo a partir do Período Militar (1964-1985), com o surgimento de diferentes abordagens da EF e a inclusão das TIC nas práticas pedagógicas dos professores.

Esta pesquisa se estruturou na articulação entre três temas: 1) As Tendências Pedagógicas da Educação; 2) As Tendências Pedagógicas que fundamentam o ensino de EF; 3) E as relações entre as tecnologias e a educação. As abordagens para o ensino de EF foram articuladas às Tendências Pedagógicas da prática escolar e às possibilidades explicativas para as relações entre as tecnologias e a educação, com vistas à sistematização de um referencial para a análise dos dados empíricos. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professores de EF dos campus de Goiânia, Anápolis e Aparecida de Goiânia do IFG. Os procedimentos usados para a coleta de dados foram: a análise documental; a observação das aulas dos sujeitos da pesquisa e a aplicação de um questionário proposto pelo pesquisador.

Neto (2014 p. 99) apresenta à exposição das conclusões extraídas do processo de investigação realizado, começando por expor os dados referentes a um dos documentos analisados, no caso, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A única menção feita em relação à Educação Física neste Plano está relacionada à compra de materiais para o Laboratório de Avaliação Física. Com relação aos Planos de ensino (PE) dos sujeitos da pesquisa, o autor observou que os docentes escreveram em seus Planos: os objetivos que pretendiam alcançar, os conteúdos com os quais trabalhariam as metodologias e os recursos que pretendiam usar e o tipo de avaliação que adotariam para aferir o conhecimento de seus alunos, dentro de uma proposta de mudanças de paradigmas da Educação Física, onde a prática docente pudesse ter significado na formação dos educandos, não se limitando à mera repetição de práticas repetitivas, recreacionistas e excludentes.

De acordo com Neto (2014, p. 100) os docentes demonstraram ter criatividade, contornando as condições de falta de salas adequadas (tais ambientes não oferecem conforto, material e físico, propícios ou estímulo ambiental adequado à apreensão do conteúdo teórico abordado), na medida em que ministram suas aulas de Educação Física trabalhando com conteúdos relevantes e de importância para a formação dos alunos, uma vez que se utilizaram de práticas assentadas em abordagens críticas, contrárias às práticas recreacionistas, tecnicistas e alienantes que foram usadas em massa até a década de 1980 pela maior parte dos professores da área. O autor destaca que um dos argumentos que explica o fato dos professores investigados serem capazes de desempenhar uma prática pedagógica baseada nas abordagens críticas pode estar relacionado à formação desses professores, pois dos cinco sujeitos da pesquisa, um possui o curso de Doutorado em Educação Física e os demais possuem o curso de Mestrado, sendo dois na área de Educação Física, e os demais na área de Educação e na de Sociologia.

Os resultados da pesquisa apresentadas pelo autor, mostraram que há grande tendência por parte dos professores investigados ao uso das Abordagens Críticas da Educação Física, principalmente a Abordagem Crítico-Superadora como proposta metodológica para o ensino dos conteúdos analisados nas observações das aulas. Todavia, o mesmo não pôde ser observado em relação à forma de uso das TIC, pois mesmo trabalhando as TIC de forma crítica e contextualizada em relação aos conteúdos, elas foram usadas de forma instrumental, tanto que a ausência delas não prejudicaria em nada a apresentação dos conteúdos, que poderiam ter sido ministrados por meio de quaisquer outros recursos didáticos.

Neto (2014, p. 102) conclui também que há necessidade de uma reflexão epistemológica e crítica em relação à natureza do saber e que permita destinar o uso das TIC para um fim que ultrapasse o mero uso instrumental. Para que isso possa ocorrer e, mais, para que possa ocorrer de modo adequado e crítico, é fundamental que ocorra a capacitação de todos os professores nas próprias instituições em que atuam de forma a fazê-los compreender as formas de uso das TIC na educação, alertando para que não haja fragmentação entre os recursos, as metodologias e os conteúdos. É fundamental que as TIC sejam desenvolvidas no decorrer da própria formação do profissional de Educação Física, já que, atualmente, grande parte das instituições de formação da área vem procurando orientar a prática pedagógica de seus docentes ancorada em uma linha crítica. Todavia, como não há um consenso em torno dessa questão, o que pôde ser observado é que as formas de uso das TIC estão se dando em outra direção, ou seja, no sentido de valorizar os ideais próprios do capitalismo. Sendo assim,

pensar na formação de um profissional com visão crítica, mas reproduzindo e utilizando artefatos que valorizem o sistema vigente, é uma contradição se estabelecer uma relação entre o discurso teórico e a prática.

O autor finaliza as considerações finais deixando uma sugestão de pesquisa: investigar, por meio de diversas análises documentais, as faculdades de Educação Física que possuem em seu currículo disciplinas que objetivem a formação utilizando-se das tecnologias e da relação delas com a educação.

A tese de Pinho (2017) trata da Formação de Professores e da luta pela mudança de seus rumos, especialmente na Educação Física. A autora busca explicações científicas relacionadas a essas mudanças no conhecimento científico produzido sobre o tema. O objetivo da tese foi:

Sistematizar e analisar, a partir da identificação das características gerais da produção do conhecimento em —formação profissional na educação física, as propostas pedagógicas, sociais e políticas para superação dos conflitos – tanto de ordem epistemológica como políticos - da problemática da definição das Diretrizes Curriculares da Educação Física (PINHO, 2017, p. 26).

Para tal, analisou as possibilidades que vêm sendo desenvolvidas, no que diz respeito à Formação Profissional em Educação Física, em 451 pesquisas realizadas entre os anos de 1982 e 2015 no Brasil, buscando identificar as principais proposições sobre a aprovação das Resoluções 03/87, 01/02, 02/02 e 07/04 na produção científica. O crescente volume de produções que abordam a —Formação Profissional na Educação Física e o fato de as discussões sobre s DCNEF terem sido retomadas no Conselho Nacional de Educação, em 2015, depois de mais de 10 anos da aprovação da Resolução 07/04, justificam o balanço epistemológico que realizado. A autora destaca que o estudo foi pautado na abordagem crítico-dialética e realizou uma pesquisa bibliográfico-documental, na qual levou em consideração os nexos entre a produção do conhecimento e os determinantes sócio-político-econômicos.

Pinho (2017, p. 241) conclui que há na produção de conhecimento no campo da Educação Física proposições relativas à formação profissional comprometidas com um projeto de formação do trabalhador em Educação Física (e dos trabalhadores em geral) qualitativamente superior, omnilateral, que atenda, efetivamente, as demandas e reivindicações históricas da classe trabalhadora. Este projeto tem como perspectiva central a construção de um projeto histórico superador das relações de apropriação e acumulação privada do capital e se alinha com as ações de resistência coletivas que unificam trabalhadores e movimentos de luta no mundo todo, para superar o capitalismo.

Uma vez que os resultados são demarcados pelas determinações de tempo, espaço e condições de realização da pesquisa, eles são provisórios. Entretanto, acredita que as análises realizadas nesta pesquisa sinalizam para novos desafios no campo da Educação Física, particularmente na formação de professores na área (PINHO, 2017, p. 241).

Melo (2017) tem como objeto de estudo o trato com o conhecimento da cultura corporal nas aulas de Educação Física, com ênfase, na organização e sistematização lógica do conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização básica. Nessa tese tem como objetivo:

Expor cientificamente as contribuições teórico-metodológicas da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico que concorrem para a alteração da base teórico-metodológica do ensino escolar com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico do estudante (MELO, 2017, p. 17).

Tomou o *materialismo histórico-dialético* como base explicativa por entender que o complexo categorial imanente a essa filosofia e teoria do conhecimento nos permite apreender radicalmente o seu objeto de estudo.

O autor utilizou como fontes empíricas as obras que tomam como referência teórico-metodológica a Teoria Histórico-Cultural, notadamente, à teoria da atividade e a teoria da periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento humano para atualizar a obra Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores) inserindo novos elementos na forma de organização e sistematização lógica do conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização básica. Tendo em vista uma lacuna sentida na obra, no que diz respeito à proposta dos ciclos de escolarização básica que não aponta de forma clara o movimento dialético entre as linhas centrais e as linhas acessórias do desenvolvimento psíquico do estudante, ou seja, os ciclos de escolarização não explicitam os nexos e relações entre a lógica interna do desenvolvimento psíquico do estudante e o trato com o conhecimento.

Através da análise das fontes empíricas, mediada pelo instrumental filosófico-científico presente nas obras que se apóiam na teoria histórico-cultural, Melo (2017, p. 159) confirmou sua hipótese: a qual explicita que os fundamentos teórico-metodológicos da concepção Histórico-Cultural da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico oferecem os instrumentos conceituais e metodológicos necessários para a superação das concepções idealista, naturalista e biologizante do ensino da Educação Física, porque apresentam elementos teóricos que permitem avanços nas formulações da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, no que diz respeito a favorecer a compreensão dos princípios

da lógica dialética materialista histórica no currículo escolar, no trato com o conhecimento clássico, nuclear sobre a cultura corporal, fazendo-o a partir dos fundamentos da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento humano, o que nos ajuda a superar o trato com o conhecimento escolar da Educação Física estruturado a partir de princípios ontológicos, pedagógicos e psicológicos idealistas impermeáveis às determinações sócio-históricas do ser social.

Enfim, o autor destaca que esta tese tem como horizonte teleológico o projeto histórico socialista e um projeto de escolarização da classe trabalhadora que permite a esta classe social o máximo desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e de sua personalidade para-si.

Realizado o balanço da produção do conhecimento das dissertações e teses, apresentamos a seguir uma síntese da produção científica.

2.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DAS BASES PEDAGÓGICAS TRATADAS NAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Realizada a descrição do conteúdo das dissertações e teses que abordam o tema sobre as bases pedagógicas da Educação Física, apresentamos no quadro 3 uma síntese dos resultados encontrados nesta produção científica.

Quadro 3 – Síntese da produção do conhecimento nas dissertações e teses

DISSERTAÇÕES
<p>Carvalho (2016):</p> <p>(a) analisou as concepções e memórias do trabalho educativo do professor de Educação, tomando por referência as visões de mundo e tendências pedagógicas presentes nos projetos pedagógicos dos cursos da Universidade Estaduais Baianas;</p> <p>(b) as bases hegemônicas ainda se encontram no modelo fundamentalmente biológico, de interação e de adaptação dos sujeitos com o meio ambiente, com base nas perspectivas do “aprender a aprender”(o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e o multiculturalismo);</p> <p>c) defende uma perspectiva crítica em educação, e destaca a tendência/metodologia crítico-superadora em Educação Física que se apoia na Pedagogia Histórico-Crítica, pois a formação docente e Educação Física se inscreve na perspectiva de que, para cumprir a tarefa da educação escolar, é necessário buscar uma pedagogia comprometida com a formação social e cultural dos alunos.</p>

Yora (2012):

(a) analisou dois construtos teóricos do campo metodológico da Educação Física (EF): a proposta Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992), fundamentada no materialismo histórico e dialético, e a proposta Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994), formulada a partir da abordagem fenomenológica do movimento humano;

(b) a proposta Crítico-Emancipatória efetiva-se nas situações de ensino investigadas, tanto sob a ótica dos projetos de extensão quanto na realidade da escola pública. A prática pedagógica desenvolvida nos contextos investigados revelou a desconstrução das características típicas dos esportes de alto rendimento e a reconstrução do esporte comprometido com o ensino de suas especificidades para todos;

(c) a proposta Crítico-Superadora apresentou-se, no seu ponto de chegada, como uma teoria da EF que se sustenta como crítica. Tendo como pilar central o trabalho, entende este como princípio educativo, criticando as propriedades fundamentais do capitalismo;

Oliveira (2015):

(a) analisou a prática docente de uma professora de Educação Física que, desenvolve seu trabalho com base na Pedagogia Histórico-Crítica numa escola pública de Juiz de Fora;

(b) destaca que um primeiro achado da pesquisa foi perceber nas aulas a seleção de conteúdos da cultura corporal para além de atividades esportivas comumente desenvolvidas na Educação Física Escolar;

(c) observou ricas possibilidades de trabalho com tal referencial teórico. No entanto, a falta de adesão de determinados alunos a um trabalho diferenciado na Educação Física, a situação de segundo plano dessa disciplina e deficiências na estrutura do prédio escolar foram fatores que dificultaram a ação docente da professora em questão;

Aranha (2011):

(a) analisou as concepções de Educação Física e os modelos de profissionalidade docentes que orientam os currículos prescritos adotados pelos cursos de licenciatura em Educação Física do Estado do Pará;

(b) Seu objetivo social é "contribuir para a construção de uma formação humana, omnilateral e emancipadora, a partir do trato com o conhecimento da Educação Física na formação de professores e de sua organização curricular" (p. 24);

(c) constata que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (DCNEF) adotam a concepção pedagógica da Aptidão Física e o modelo de profissionalidade técnico-racionalizante;

(d) observa que as concepções pedagógicas predominante são a Saúde Renovada e a Fenomenológica, com a presença da Desenvolvimentista, Competitivista e Crítico-Superadora, porém, estas se apresentam hibridizadas nos currículos;

(e) os currículos investigados reproduzem as determinações gerais do capital no projeto de formação, porém que é possível resistir às normatizações oficiais, como demonstra o currículo do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará que tem na sua base a Metodologia Crítico-Superadora, ainda que este se apresente com limitações em relação ao projeto formativo almejado;

TESES**Hack (2018):**

(a) problematiza acerca da formação de Professores no Curso de Graduação em Educação Física, especificamente, sobre a contradição da negação do trato com o conhecimento e a forma de tratar este

conhecimento a partir das abordagens biologicistas, naturalistas, mecanicistas no eixo dos fundamentos dando ênfase a questão da saúde e as possíveis contribuições teóricas da Teoria Histórico Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física e, as contribuições de uma experiência pedagógica no ensino da Biomecânica Aplicada à Educação Física no Curso de Licenciatura em Educação Física;

(b) defende a tese que a formação de Professores em Educação Física deve ser única, em licenciatura de caráter ampliado, no sentido da formação omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo, contrastando com a contradição expressa na negação do conhecimento e na forma de tratá-lo, bem como o conhecimento sobre saúde na formação de Professores de Educação Física, na perspectiva de constituir um sistema de complexos que garanta o acesso ao conhecimento nuclear, clássico, para além das abordagens biologicistas, mecanicistas, dos paradigmas dualistas (mente-corpo, saúde-doença, ...) das concepções naturalista, acrítico e ahistórico (p.179).

Neto (2014):

(a) buscou responder quais abordagens pedagógicas da Educação Física (EF) fundamentam as formas de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pelos professores de EF do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG;

(b) os docentes ministram suas aulas de Educação Física trabalhando com conteúdos relevantes e de importância para a formação dos alunos, uma vez que se utilizaram de práticas assentadas em abordagens críticas, contrárias às práticas recreacionistas, tecnicistas e alienantes que foram usadas em massa até a década de 1980 pela maior parte dos professores da área;

(c) há grande tendência por parte dos professores investigados ao uso das Abordagens Críticas da Educação Física, principalmente a Abordagem Crítico-Superadora como proposta metodológica para o ensino dos conteúdos analisados nas observações das aulas. Todavia, o mesmo não pôde ser observado em relação à forma de uso das TIC, pois mesmo trabalhando as TIC de forma crítica e contextualizada em relação aos conteúdos, elas foram usadas de forma instrumental;

Pinho (2017):

(a) trata da Formação de Professores e da luta pela mudança de seus rumos, especialmente na Educação Física Sistematizar e analisar, a partir da identificação das características gerais da produção do conhecimento em —formação profissional na educação física, as propostas pedagógicas, sociais e políticas para superação dos conflitos – tanto de ordem epistemológica como políticos - da problemática da definição das Diretrizes Curriculares da Educação Física;

(b) estudo foi pautado na abordagem crítico-dialética;

(c) conclui que há na produção de conhecimento no campo da educação física proposições relativas à formação profissional comprometidas com um projeto de formação do trabalhador em Educação Física, omnilateral, que atenda, efetivamente, às demandas e reivindicações históricas da classe trabalhadora;

(d) acredita que as análises realizadas nesta pesquisa sinalizam para novos desafios no campo da Educação Física, particularmente na formação de professores na área.

Melo (2019):

(a) Objeto de estudo o trato com o conhecimento da cultura corporal nas aulas de Educação Física, com ênfase, na organização e sistematização lógica do conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização básica;

(b) o *materialismo histórico-dialético* como base explicativa por entender que o complexo categorial imanente a essa filosofia e teoria do conhecimento nos permite apreender radicalmente o seu objeto de estudo;

(c) referência teórico-metodológica a teoria histórico-cultural, notadamente, a teoria da atividade e a teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano para atualizar a obra

Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores) inserindo novos elementos na forma de organização e sistematização lógica do conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização básica;

(d) apresenta elementos teóricos que permitem avanços nas formulações da abordagem crítico-superadora da Educação Física, no que diz respeito a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista histórica no currículo escolar, no trato com o conhecimento clássico, nuclear sobre a cultura corporal;

(e) tese tem como horizonte teleológico o projeto histórico socialista e um projeto de escolarização da classe trabalhadora que permite a esta classe social o máximo desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e de sua personalidade para-si.

Fonte: Elaboração própria a partir da produção científica analisada.

Sobre o balanço da produção do conhecimento nas dissertações e teses destacamos: (1) a baixa quantidade principalmente de teses que trazem o debate sobre as bases pedagógicas na formação dos professores de Educação Física, 4 teses foram localizadas no banco de dissertações e teses da CAPES, mas os trabalhos completos não estão disponibilizados. Este dado sugere que o tema tem sido pouco investigado na área da Educação Física no âmbito da pós-graduação; (2) Dos 8 trabalhos analisados, 7 são oriundos de Programas de Pós-graduação em Educação; (3) apontamos também a necessidade de um balanço de artigos científicos publicados em revistas; (4) a defesa de uma perspectiva crítica em educação, que busca uma pedagogia comprometida com a formação social e cultural dos alunos, e que proporcione aos educandos a apropriação daquilo que se tem de mais desenvolvido e produzido pelo homem. A Psicologia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítico-Superadora do Ensino de Educação Física cumpre esse papel, como teoria pedagógica e Proposição contra-hegemônica; (5) Nessa perspectiva destacamos os trabalhos produzidos pelos Professores e Professoras da rede LEPHEL.

Apresentada a síntese da produção científica analisada, no próximo capítulo tratamos das Teorias Pedagógicas da Educação e da Educação Física.

3 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E RELAÇÕES

Neste capítulo tratamos das principais Teorias Educacionais da Educação enquanto bases pedagógicas, na formação de professores e professoras, para compreendermos como estas teorias estão materializadas na formação dos professores de Educação Física, pois “o processo de elaboração das teorias pedagógicas (proposições pedagógicas da Educação Física) pressupõe a definição de uma teoria educacional” (SILVA, 2011, p.45). E posteriormente apresentaremos à análise as abordagens pedagógicas da Educação Física.

3.1 AS TEORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para analisar as principais teorias educacionais que influenciaram o desenvolvimento das abordagens pedagógicas na Educação Física, vamos nos valer dos estudos de Dermeval Saviani, por entendermos que este autor nos oferece o que tem de mais avançado no que se refere à sistematização do conhecimento sobre o desenvolvimento das idéias pedagógicas no Brasil desde as suas raízes até os dias atuais.

Para Saviani (2006, p. 31) a expressão “concepções pedagógicas” significa “idéias pedagógicas”. “A palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo”. A pedagogia é entendida como “teoria da educação”, porém, temos que ter atenção, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. O autor não considera como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, ou seja, não contêm uma proposta pedagógica, como é o caso das Teorias Crítico-Reprodutivistas.

No livro “*Escola e Democracia*” (grifo nosso), Saviani (2008) trata das Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina, mostrando a forma de organização e funcionamento da escola decorrente da proposta pedagógica veiculada pela teoria. Saviani (2008, p.16) classifica as teorias educacionais em dois grupos que explicam a questão da marginalidade a partir de determinada forma de entender as relações entre educação, e sociedade: 1) As teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade; 2) As teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

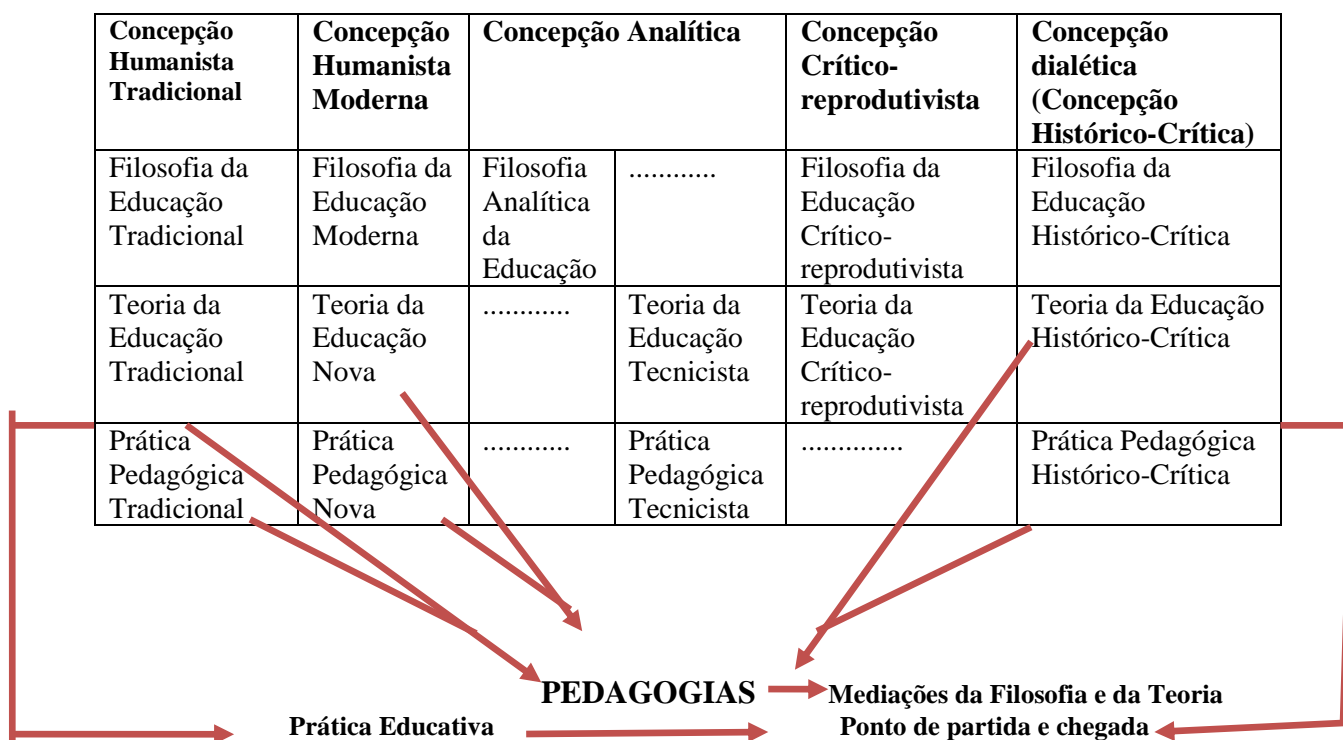
Tomando como critério de criticidade e percepção dos condicionantes objetivos Saviani (2008, p. 17) denomina as teorias do primeiro grupo de "teorias não-críticas", já que estas encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. As do segundo grupo são denominadas de teorias "Crítico-Reprodutivistas", são críticas porque se empenham em compreender a educação, pelos seus determinantes sociais, a estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Essas teorias entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade.

Como teorias "não-críticas" estão a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. No âmbito do grupo "Crítico-Reprodutivistas", as teorias que tiveram maior repercussão e alcançaram um maior nível de elaboração são as seguintes: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), Teoria da Escola Dualista. E as teorias Contra Hegêmônicas⁴ como é o caso da Pedagogia Histórico Crítica.

Segundo Saviani (2006, p. 31) as concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: O nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, as concepções pedagógicas expressam as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. Como pode ser sistematizada no quadro abaixo:

⁴ Ver o conceito de hegemonia em: GRAMSCI, Antônio. O Conceito de Hegemonia em Gramsci, 3ª edição, Rio de Janeiro, Graal, 1991.

Quadro 4- Concepções Básicas da Educação no Brasil



Fonte: Saviani (2008). Material didático da Formação Escola da Terra UFBA, Salvador/BA, 2017.

No livro “*História das idéias pedagógicas no Brasil*”, Saviani (2011) faz uma síntese das principais idéias pedagógicas e das práticas educacionais difundidas ao longo da história, desde a chegada dos primeiros jesuítas até início do século XXI. O autor contextualiza a educação no Brasil em quatro períodos:

1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. Uma pedagogia brasílica ou o período heróico (1549-1599);
2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1599-1827).

2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. A pedagogia pombalina ou as idéias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827);
2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932);

3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividida nas seguintes fases:

1. Equilíbrio entre pedagogia tradicional e pedagogia nova (1932-1947);
2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961);
3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

4º Período (1969- 2001): Contribuição da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:

1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestação da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);
2. Ensaio contra-hegemônicos: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991);
3. O neo-productivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neo-construtivismo e neo-tecnicismo (1991-2001). (SAVIANI, 2011, p. 19-20).

A periodização proposta pelo autor leva em consideração a “predominância ou hegemonia” para a distribuição das idéias pedagógicas da educação brasileira ao longo de sua história (SAVIANI, 2011, p. 14-15). Assim, no primeiro período houve predomínio da pedagogia religiosa tradicional. O segundo período é marcado pela contraposição ao predomínio das idéias tradicionais religiosas, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo. No terceiro período, predomina a pedagogia nova. No quarto período, predomina a pedagogia tecnicista (produtivista), desde o final da década de 1960 procedido pelo ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar de 1964, imprimindo uma nova orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano e das teorias críticas. Não cabe neste momento fazer uma análise das teorias educacionais e suas diversas vertentes apresentadas em cada período, mas sim, mostrar as contribuições e os limites de cada uma delas.

Para Saviani (2008, p. 23), a organização da **Pedagogia Tradicional** inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe “burguesia” que se consolidara no poder. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa para:

Superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política (SAVIANI, 2008, p. 5).

Nesse sentido, a escola era o grande instrumento para ajustar os indivíduos ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. As escolas eram organizadas

na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Segundo Saviani (2006, p. 2), a Pedagogia Tradicional envolve correntes pedagógicas formuladas desde a antiguidade, no Brasil se materializou em diversas vertentes: Tradicional Religiosa (Pedagogia Católica, Pedagogia Jesuítica, Pedagogia Brasílica); Tradicional Leiga (Pedagogia Pombalina). Essas vertentes apresentam em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no professor, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Essa tendência pedagógica “atinge seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX com o método de ensino intuitivo centrado nas lições de coisas” (SAVIANI, 2006, p. 2). A partir do final do século XIX a pedagogia tradicional começa a receber muitas críticas, por não estar conseguindo mais ajustar os indivíduos ao tipo de sociedade na qual estavam inseridos, dando origem a uma nova teoria pedagógica, a pedagogia nova, que veio a se tornar predominante, entretanto, não exclui a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas.

A **Pedagogia Nova** se desenvolve a partir das críticas formuladas a pedagogia tradicional, influenciando várias das reformas da instrução pública. Segundo Saviani (2008, p. 19), essa pedagogia pauta-se na centralidade do aluno, a escola é concebida como um espaço aberto à iniciativa dos alunos que, na interação professor/aluno, realizam a própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os nesse processo de aprendizagem. Comparando com a pedagogia tradicional, o eixo da questão pedagógica desloca-se do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Essa teoria pedagógica considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender, na qual Saviani denomina na atualidade de “teorias do aprender a aprender”.

Essa tendência pedagógica ganha força no início do século XX. Torna-se hegemônica sob a forma do movimento da Escola Nova até o início da segunda metade desse século e, “diante das contestações críticas que enfrenta, assegura seu predomínio assumindo novas

versões, entre as quais o construtivismo é, provavelmente, a mais difundida na atualidade” (SAVIANI, 2006, p. 2-3).

De acordo com Saviani (2006, p. 10-15) o movimento dos renovadores ganha corpo com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, se expande com a realização das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927, e atinge plena visibilidade com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Ao longo dos anos 30 do século XX o movimento renovador foi irradiando sua influência por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional e pela criação de órgãos de divulgação, buscando deliberadamente hegemonizar o campo educacional. A resistência dos católicos não chegou a impedir o avanço dos pioneiros que já a partir do início da década de 1930 começaram a ocupar os principais postos da burocracia educacional. Em 1938 foi fundado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – que se converteu no principal centro aglutinador e estimulador de experiências de renovação pedagógica. Conseqüentemente, se o período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da educação nova), a partir de 1945 já se delineia como nitidamente predominante à concepção humanista moderna, detectada na comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na década de 1950, a par da ação do INEP, a concepção pedagógica renovadora avança por meio da fundação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em 1951, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1955, articulando os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. No final da década de 1950 e início dos anos 60, intensifica-se o processo de mobilização popular, na qual desenvolveu-se o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova. Na década de 1960, assinala o esgotamento do modelo renovador, o que se evidencia pelo fato de que as experiências mencionadas se encerraram no final dos anos 60 quando também são fechados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais a ele ligados. No interior dessa crise articula-se a tendência tecnicista, de base produtivista, que se tornará dominante na década seguinte, "assumida como orientação oficial

do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder a partir do golpe de 1964" (SAVIANI, 2006 p. 18).

A **Pedagogia Tecnicista (reprodutivista)**, ainda dominante na atualidade no sistema de ensino, de acordo com Saviani (2008, p. 23), se desenvolve alicerçada no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, defendendo a reordenação do processo educativo de modo que o torne objetivo e operacional. “De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 10).

Essa concepção foi instalada na educação escolar brasileira em consequência da adequação do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar de 1964⁵. Buscou-se implantar uma nova orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano, planejando a educação de modo a atender ao desenvolvimento econômico, ou seja, torná-la funcional ao sistema capitalista, colocando a serviço dos interesses da classe dominante ao qualificar a força de trabalho. Para tanto, houve a necessidade de operacionalizar os objetivos e, em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí aparece, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matrizes. E enfim, “a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (SAVIANI, 2008, p. 10-11).

A concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980; e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Assim, para Saviani (2008, p. 26), a educação perdeu de vista a sua especificidade, ao ignorar que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações, gerando um nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

⁵De acordo com Saviani (2006, p. 19), isto foi feito por meio da Lei 5.540/1968 e do Decreto 464/1969 no que se refere à reforma do ensino superior e pela Lei 5.692/1971 no tocante aos ensinos primário e médio que passaram a ser denominados de 1º e 2º graus.

No que se refere ao ponto de vista pedagógico: para a Pedagogia Tradicional a questão central é aprender, para a Pedagogia Nova aprender a aprender, para a Pedagogia Tecnicista é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão, ou seja, o que importa é aprender a fazer.

Segundo Saviani (2006, p. 21) a concepção produtivista vem se mantendo como dominante ao longo das últimas quatro décadas, entretanto, a versão da teoria do capital humano elaborada por Schultz na última década de adquire um novo sentido com. Essa refuncionalização se faz presente nos prefixos “neo” e “pós”, que o autor chama de Neo-produtivismo e suas variantes: neo-construtivismo, neo-escolanovismo, neo-tecnicismo.

Na década de 1990 foi implementada o Consenso de Washington, implicando um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como um vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em, segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro, a desregulação dos mercados tanto financeiros como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Nesse contexto as idéias pedagógicas não-críticas sofrem grande inflexão: Passa-se a assumir o discurso de fracasso da escola pública, com isso no âmbito da educação, a defesa da iniciativa privada regida pelas leis de mercado. A importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu um novo sentido, passa de uma lógica econômica centrada em demandas coletivas tais como crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores, para uma lógica do capital humano individual voltada para satisfação dos interesses privados, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002 *apud* SAVIANI, 2011. p. 430).

Para Saviani (2011, p. 431) trata-se de uma verdadeira Pedagogia da Exclusão.

A categoria exclusão na ordem econômica atual comparece duplamente: num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica que não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na População Economicamente Ativa (PEA) nela nem sequer chega a entrar. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo a ordem econômica dispensa, também de forma crescente, mão de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração da mais-valia Saviani (2011, p. 431).

Portanto, trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos e tornarem mais empregáveis, com o objetivo de escapar da condição de excluídos. E caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes responsabilizará por essa condição.

De acordo com Saviani (2011, p. 431) o Neo-productivismo tem nas suas bases didático pedagógicas o lema aprender a aprender, advindas do núcleo das idéias pedagógicas escolanovistas. Entretanto, no escolanovismo o aprender a aprender significava adquirir a capacidade de busca de conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social, na situação atual liga-se à necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. A adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação das funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica. Nesse sentido, cabe à escola capacitar os indivíduos para adquirir novas competências e novos saberes exigidas pelo mercado de trabalho.

A ressignificação do “lema aprender a aprender em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo permitem-nos considerar adequada a denominação de Neoescolanovismo” (SAVIANI, 2017, p. 433). Essa visão se propagou amplamente na década de 1990, está presente em documentos oficiais, como o Relatório Jacques Delors – Educação: um tesouro a descobrir, publicado pela UNESCO no ano de 1996 – tal documento apresenta os chamados “quatro pilares da educação mundial para o século XXI, os quais são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (COSMO e FERNANDES, 2009, p. 18). E vem orientando as reformas educativas acionadas em diferentes países, e especificamente no Brasil, é assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaboradas por iniciativa do MEC para servir de referência aos currículos escolares de todo o país.

Outro reflexo pedagógico das novas forças produtivas e do embalo da chamada pós-modernidade também apontado por Saviani (2011, p. 434) é o chamado Neo-construtivismo – nova roupagem do construtivismo. O construtivismo cuja matriz teórica é identificada com a obra de Piaget veio a dar base científica ao lema aprender a aprender. Parte do entendimento de que a fonte do conhecimento está na ação e concebe a inteligência como um mecanismo operatório e que, portanto, é capaz de construir conhecimento. Por essa razão a Teoria Piagetiana ganhou o nome de construtivismo e se tornou a principal referência para as

reformas educativas de vários países, no Brasil confere grande destaque nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo a principal referência para a prática pedagógica. Saviani (2011, p. 436) destaca que nos PCNs o mesmo já se encontra reconfigurado, portanto, pode ser denominado de neo-construtivismo. Isso porque em sintonia com a pós-modernidade, valoriza essencialmente o pragmatismo e o espontaneísmo, enquanto o construtivismo se pautava na compreensão científica do desenvolvimento da inteligência.

A retórica Neo-construtivista “funciona como um filme em câmera lenta que representaria um a imagem imóvel depois de outra, em vez de chegar à fusão de imagens”; “tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação”. É “puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada”; “ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações”; “ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984 apud SAVIANI, 2011, p. 436).

Compreendem-se, então, as afinidades do discurso Neo-construtivista com a disseminação da Teoria do “professor reflexivo” que atualmente se manifesta na formação de professores, valorizando “os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana” (SAVIANI, 2011, p. 436). E compreende-se, também, o elo com a “Pedagogia das Competências”. As competências nessa vertente pedagógica pode ser definida como as formas como o ser humano adapta seu comportamento ao meio tanto social como material, ou seja, a adaptação ao meio material deriva das competências cognitivas e adaptação social deriva das competências afetivo-emocionais. Nesse sentido, tem o objetivo de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis para ajustar às condições de uma sociedade em que às próprias condições de vida não estão garantidas.

Duarte (2003, p. 36-37) apresenta quatro posicionamentos valorativos que mostram a essência do lema “aprender a aprender”: 1) aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém; 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; 3) a atividade do aluno deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do indivíduo; 4) a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança.

Além do Neo-escolanovismo e do Neo-construtivismo, outro reflexo pedagógico do neoliberalismo denominado por Saviani (2011, p. 437) é o Neo-tecnicismo. Assim como o produtivismo, o escolanovismo e o construtivismo sofreram alterações para responder as necessidades do capitalismo, o tecnicismo também. O tecnicismo tem como base a

racionalidade, eficiência e produtividade visando à maximização dos resultados com o mínimo de recursos e tempo. No Brasil, tal função foi posta como responsabilidade do Estado entre os anos de 1970 e 1990, porém com a adoção do neoliberalismo como política de Estado, o desenvolvimento de técnicas de produção foi transferido para a iniciativa privada e para as organizações não governamentais – dessa forma o Estado se minimizava, bem como as iniciativas do setor público. Nesse sentido, as reformas educativas em diversos países têm o empenho de reduzir custos, os encargos e investimentos passam a ser divididos com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

O Neo-tecnicismo se faz presente “alimentando a busca da qualidade total na Educação e a penetração da pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2011, p. 439). O conceito de “qualidade total” está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando atender a necessidade do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes.

Nesse quadro, o conceito de qualidade total expressa-se em dois vetores, um interno e outro externo. Pelo primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase “satisfação total do cliente”. Pelo segundo vetor aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”. A busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa (SAVIANI, 2011, p. 439-440).

Com a implementação do toyotismo como método universal de incremento do capitalismo em nível mundial o conceito de qualidade total transpôs das empresas para as escolas. Com a adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, até mesmo as empresas vêm crescentemente se convertendo em agências educativas, que de acordo com Saviani (2011, p. 440) configura-se na nova corrente pedagógica denominada de “pedagogia corporativa”, que atualmente se dissemina principalmente no ensino de nível superior com o consentimento da política educacional.

Portanto, para Saviani (2011, p. 431-442) as idéias pedagógica no Brasil da última década de XX expressa-se no Neo-productivismo e suas variantes: Neo-escolanovismo, Neo-constructivismo, Neo-tecnicismo, "constituindo uma nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcavam a passagem do fordismo ao toyotismo determinado uma orientação educativa que se expressa na pedagogia da exclusão" (idem, p. 431), que trata de preparar os indivíduos através de diversos cursos, para se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar das condições de excluídos. E

caso não consiga a responsabilidade é do indivíduo por essa condição. Em correspondência, o Neo-escolanovismo retoma o lema aprender a aprender como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo Neo-constitutivismo, a concepção psicológica do sentido de aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivizada no Neo-tecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação, na pedagogia da qualidade total e na pedagogia corporativa. Mantém-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, mas seu significado foi substantivamente alterado.

Assim a teoria do capital humano assume um novo sentido, para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.

No que se refere às teorias **Crítico-Reprodutivistas**, Saviani (2013, p. 57) destaca que estas são consideradas críticas por compreenderem a educação a partir dos seus condicionantes sociais. Para esta visão a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere

Segundo Saviani (2013, p. 58), a visão Crítico-Reprodutivista surgiu a partir das críticas ao autoritarismo tecnocrático que se apresentou como consequência da tentativa de revolução cultural dos jovens em maio de 1968⁶ que teve seu movimento mais significativo na França, espalhando por outros países, inclusive no Brasil⁶.

Com relação a este grupo, as teorias que tiveram maior repercussão e que alcançaram um maior nível de elaboração são as seguintes: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, sistematizada nos trabalhos de Bourdieu e Passeron; Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), desenvolvida por Louis Althusser; Teoria da Escola Dualista elaborada por C. Baudelot e R. Establet (SAVIANI, 2008, p. 28).

⁶De acordo com Saviani (2013, p. 57-59) esse movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural, mudando as bases da sociedade (abrangia, portanto, não apenas a escola, mas todo o âmbito da cultura). Esse movimento chegou de fato, a ameaçar a ordem constituída. No momento em que o movimento estudantil atingiu limites mais radicais, a estrutura político-institucional da França foi abalada. Foi possível contornar a crise, e a consequência disso foi uma exacerbação do autoritarismo tecnocrático.

Vale destacar, que estas teorias não apresentam uma proposta pedagógica. Elas limitam-se apenas em fazer a crítica centrada predominantemente no papel que a educação/escola tem na reprodução da sociedade, mostrando o mecanismo de funcionamento da escola, tal como esta constituída. Porém, Saviani (2013, p. 53) destaca que essa visão desempenhou um papel importante no Brasil, pois impulsionou a crítica ao regime autoritário da ditadura militar e a pedagogia autoritária deste regime, a pedagogia tecnicista, ou seja, “essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam em oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante” (idem, p. 53).

A partir da necessidade de superação dos limites dessa visão crítico- reprodutivista e das pedagogias não-críticas, se desenvolve a Pedagogia Histórico-Crítica, que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista, analisando e compreendendo os problemas educacionais a partir do seu desenvolvimento histórico.

A **Pedagogia Histórico-Crítica** faz parte de um grupo de teorias educacionais que Saviani (2006, p. 35) denomina de “**pedagogias contra hegemônicas**”, pois apresentam “orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade” (idem), na qual, estão incluídas nesse âmbito **as Pedagogias Socialista, Libertária, Comunista, Libertadora, Histórico-Crítica**. Destacamos dentre as demais a “Pedagogia Histórico-Crítica”, por apresentar, de acordo com Silva (2011, p. 45), a elaboração de uma sólida teoria pedagógica, com elementos positivos na luta de classes travados no âmbito da educação pelos educadores brasileiros.

A Pedagogia Histórico-Crítica se desenvolve como proposta contra hegemônica na década de 1980, desenvolvida por Dermeval Saviani, como fruto da crítica marxista à escola capitalista e sua pedagogia hegemônica, a Pedagogia Tecnicista. Apresenta nas suas bases o Materialismo Histórico Dialético com fortes afinidades na Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky.

O contexto do final da década de 1970 era de busca de alternativas. Em 1979 foram constituídas as três principais entidades da área de educação que se uniram para organizar uma série de conferências brasileiras da educação, sendo elas: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), surgida em 1977, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), articulada em 1978, à Associação Nacional de Educação

(Ande). Em 1980 foi realizada, a I CBE, nessa conferência Saviani participou do simpósio “Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau”, surgindo daí o artigo “Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara”, publicado, primeiro, no número 1 da *Revista da Ande* e depois incluído no livro *Escola e democracia*. Em 1982 foi no número 3 da *Revista da Ande*, o artigo “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, que posteriormente em 1993 veio a constituir o capítulo III do livro *Escola e democracia*, na qual foram esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de pedagogia Histórico-Crítica, (SAVIANI, 2013, p. 113).

Quanto à denominação *Histórico-crítica* Saviani (2013, p. 117) destaca que veio como um desdobramento do processo das discussões e polêmicas que aconteciam nesse período.

Na PUC-SP, os alunos passaram a me cobrar a oferta de uma disciplina optativa que aprofundasse o estudo da pedagogia revolucionária. Claro que eu poderia atender a essa demanda, sem dúvida, justificada. Mas a dificuldade era propor uma disciplina com o nome de pedagogia revolucionária. Com efeito, falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada (idem, p. 117).

Nessa busca, a sua primeira alternativa foi pedagogia dialética. Mas para o autor havia o problema da ambigüidade da palavra dialética e da expressão pedagogia dialética, assim evitou usar essa denominação, em vista dos múltiplos sentidos que essa expressão conotava. Concluí então que a expressão ***Histórico-Crítica*** traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. “Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições” (SAVIANI, 2013, p.119). A partir de 1984 essa nomenclatura foi adotada para a corrente pedagógica desenvolvida por Saviani.

Nessa concepção, segundo Saviani (2013, p. 12), a educação é entendida como um fenômeno próprio do ser humano, sendo isso que o diferencia dos outros animais, que se adaptam à realidade natural para sobreviver. Para tanto, o homem adapta a natureza, processo este feito pelo trabalho. A educação é uma exigência do e para o processo de trabalho, como também, ela própria é um processo de trabalho. O autor distingue dois tipos de trabalho implicado pelo processo de produção da existência humana: A garantia da subsistência material com a consequente produção de bens materiais, denominado de “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente é necessário antecipar em ideais os objetivos reais da ação. Trata-se da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, ou seja, da produção do saber, denominado de “trabalho não material”, na qual a educação está situada nesta categoria. O trabalho educativo é entendido como:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2006, p. 36).

O objeto da educação diz respeito a dois aspectos: a) a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles tornem humanos, trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Assim é importante fazer a distinção entre o conhecimento principal e secundário, ou seja, selecionar dentre a produção humana, traduzindo em saber escolar, aquilo que é primordial, tornando esse conhecimento em conteúdo do currículo escolar. “Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de clássico” (SAVIANI, 2013, p. 13). O conhecimento clássico é aquele que se firmou como fundamental, constituindo-se num possível critério para a seleção dos conteúdos dos trabalhos pedagógicos; b) diz respeito à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo, trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos). Assim, a função social da escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado que foi acumulado historicamente pela humanidade, e mais do que isso, é necessário propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 2013, p. 14-17).

A organização da prática educativa Histórico-Crítica parte da prática social e retorna a ela, tomando-a como *ponto de chegada*. Isso não significa que saímos da prática social nos momentos da problematização, instrumentalização e catarse. De acordo com Marsiglia (2013, p. 224) esses momentos intermediários não perdem sua relação com a prática social. São necessários justamente para qualificá-la de forma superior.

As teorias educacionais apresentadas acima expressam a luta travada pela disputa do processo de formação dos professores no Brasil, na qual a construção das teorias pedagógicas hegemônicas está articulada aos interesses da burguesia, ou seja, a manutenção do projeto histórico capitalista e a construção das teorias pedagógicas contra hegemônicas (Pedagogia Histórica-Crítica) defendem os interesses da classe trabalhadora e aponta a necessidade de superação do modo de produção capitalista. Segundo Silva (2011):

Essas concepções educacionais são construídas a partir de uma determinada perspectiva de desenvolvimento do homem: a perspectiva da formação unilateral fundamental para a manutenção do projeto histórico capitalista – perspectiva de desenvolvimento sobre a qual se constituiu o sistema de ensino brasileiro, ou a perspectiva de formação omnilateral possível de ser plenamente desenvolvida apenas no seio de uma sociedade sem classes, sendo assim, tal perspectiva de formação pressupõe a superação do capitalismo – perspectiva de desenvolvimento que exige a construção de um projeto de escolarização a partir da união entre ensino

e trabalho, onde o trabalho material socialmente útil é o princípio educativo por excelência (SILVA, 2011, p. 58).

A partir dessas concepções educacionais que ao longo da história da constituição do sistema de ensino brasileiro vem sendo construídas as proposições pedagógicas da Educação Física. Assim, expostas as teorias pedagógicas que se expressaram na História da Educação Brasileira, apresentaremos as bases pedagógicas da Educação Física.

3.2 AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As teorias educacionais (não críticas, crítico-reprodutivista e as críticas) se expressam na construção das proposições pedagógicas da Educação Física ao longo da história. Segundo Silva (2011, p. 59), as proposições pedagógicas são agrupadas em três tendências na década de 1980 por Castellani Filho, na qual permitiu o autor constatar quais foram as teorias educacionais que influenciaram as primeiras concepções pedagógicas da Educação Física no Brasil “(teorias não-críticas: Pedagogia Tradicional, Nova e Tecnicista), bem como quais as teorias educacionais que passam a partir da década de 1980 a influenciar a tendência pedagógica emergente, na qual está incluída a (teoria crítica: Pedagogia Histórico-Crítica)” (idem, p. 59).

As três tendências são: a) a tendência que se traduz na Biologização da Educação Física caracterizada por reduzir a compreensão do Homem apenas aos aspectos biológicos; b) a tendência que se traduz na Psico-pedagogização da Educação Física – defendia a autonomia da escola em relação aos condicionantes sociais, forjando formulações abstratas; c) a tendência emergente que se vincula a uma proposta transformadora da prática da Educação Física (SILVA, 2011, p. 59).

Taffarel (1997, p. 106) utiliza, a partir de estudos realizados em Núcleos e laboratórios de Estudos e Pesquisas, Revistas, Livros e Propostas curriculares de Secretarias de Governo, três critérios para caracterizar uma concepção pedagógica na Educação Física no Brasil, sendo eles:

- 1.) A política que envolve a direção política para o processo de formação humana, o que pode ser observado na prática profissional e suas relações com um dado projeto histórico de sociedade;
- 2.) A natureza filosófica que está relacionada às proposições epistemológicas, ou seja, à resolução de questões sobre o que é ciência, o que é Educação Física e seu objeto de estudo. A autora destaca uma discussão sobre epistemologia em três perspectivas apresentado por

Castellani Filho e Taffarel em um dos relatórios finais no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte em 1997: a) uma com traços positivistas, ainda impregnada do viés da neutralidade da ciência; b) outra de caráter cientificista e historicista onde o contexto sócio histórico ou é subestimado ou relativizado, e por fim; c) a discussão da ciência no âmbito das suas relações de produção, na atualidade, nas relações capitalistas;

3.) As Proposições teórico-metodológicas, apreendidas a partir de orientações para sistematização/organização do conhecimento e o trato com objetivos – avaliação, as quais podem ser identificadas por meio das práticas pedagógicas que as concepções propõem. Taffarel (1997, p. 118) identifica dois tipos de concepções propostas por Castellani Filho em dois agrupamentos: propositivas e não propositivas. Nas tendências não propositivas, encontram-se as concepções que não estabelecem princípios metodológicos de ensino, ou seja, não faz proposta pedagógica para o ensino na escola: a “Fenomenológica”, a “Sociológica” e a “Cultural”. As propositivas subdividem-se em sistematizadas e não sistematizadas. As não sistematizadas concebem princípios norteadores para uma nova prática de Educação Física, porém sem organizar propostas metodológicas concretas de prática de ensino, sendo o caso das concepções “Desenvolvimentista”, “Construtivista”, “Plural” e “Concepção de Aulas Abertas”. As propositivas sistematizadas apresentam propostas concretas de metodologias de ensino para a Educação Física Escolar, estando representada pelas concepções: “Aptidão Física e Saúde”, “Crítico-Emancipatória” e “Crítico-Superadora”, que estão sistematizadas no seguinte quadro:

Quadro 5: Proposições Pedagógicas da Educação Física no Brasil

Concepções	Objeto de Estudo	Autores
1-Não Propositivas		
Sociológica	corpo/movimento	Betti; Bracht; Tubino
Fenomenológica	Corporeidade	Moreira; Picollo; Santin
Cultural	o movimento entendido enquanto manifestação da cultura própria	Daolio
2- Propositivas		
2.1 Não sistematizadas		
Desenvolvimentista	Movimento Humano	Go Tani
Construtivista	As habilidades motoras, desenvolvidas no contexto de jogo, de brinquedo, no universo da cultura infantil.	Freire
Plural	O movimento entendido enquanto manifestação da cultura própria	Vago
2.2 Sistematizadas		

Aulas Abertas a Experiência	Se-movimentar	Hildebrandt-Stramann
Aptidão Física/ Saúde e/ou Atividade Física e Saúde	“Atividade Física” ou o “movimento humano” como promoção da saúde	Guedes e Guedes
Crítico-emancipatória	A cultura do movimento humano	Kunz
Crítico-Superadora	Cultura Corporal	Coletivo de Autores

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Taffarel (1997)

Face ao exposto a autora apresenta conclusões provisórias que podem ser reconhecidas:

- 1) **“Possibilidades/perspectivas de essência”**, da construção de uma Educação Física transformadora, progressista, voltada para a formação da cidadania, que significa acesso a bens culturais que garantem a vida digna para todos, que significa participação, responsabilidade, compromisso com referência ética da emancipação humana e social, uma Educação Física em construção que articula a sua prática com estratégias históricas de luta anticapitalista no interior da escola capitalista;
- 2) **“Perspectivas/possibilidades de transformações fenomênicas”**, que não alteram significativamente os elementos estruturantes da vida, e está desarticulada de uma crítica radical à escola capitalista e não consegue estabelecer relações claras com um dado projeto histórico,
- 3) **“Perspectivas/possibilidades concretas de práticas reacionárias”**, conservadoras, que materializam no cotidiano escolar através dos princípios de uma educação excludente, antidemocrática, seletiva, nordeada pela lógica capitalista.

Darido e Rangel (2017, p. 5), levando em consideração o desenvolvimento das proposições pedagógicas da Educação Física, dividem essas em dois períodos distintos: o primeiro, o contexto anterior ao surgimento das novas concepções (antes da década de 1980), sendo elas: Tecnicista, Esportivista, Biologista e Recreacionista; e o segundo período, a partir da década de 1980, onde é possível constatar o surgimento das novas concepções pedagógicas da Educação Física, sendo elas: Humanista; Fenomenológicas; Psicomotricidade; baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-constructivista; Crítico-Superadora; Sistêmica; Crítico-emancipatória; Saúde Renovada; baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/Brasil, 1998); além de outras.

Assim, apresentaremos uma breve síntese das proposições/abordagens pedagógicas da Educação Física que, segundo as autoras, se desenvolveram no primeiro período (Tecnicista, Esportivista, Biologista e Recreacionista) e posteriormente as do segundo período, que

surgiram em oposição às vertentes do primeiro período, que estão materializadas nas aulas de Educação Física, na qual selecionamos as principais abordagens que estão materializadas nas aulas de Educação Física: Construtivista; Desenvolvimentista; Promoção da Saúde; Crítico-Emancipatória; e Crítico-Superadora.

No primeiro período, as concepções pedagógicas dominantes da Educação Física foram: O Higienismo, o Militarismo, o Esportivista e o Recreacionista (DARIDO e RANGEL, 2017, p. 2).

No **Higienismo**, a Educação Física tem um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação, preocupada com o saneamento público, na busca de uma sociedade livre das doenças infecciosas, ou seja, a preocupação principal é com os hábitos de saúde e higiene, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral.

No **Militarismo** a função da Educação Física o era o “aperfeiçoamento da raça”, e tinha como princípio o homem adestrado e obediente, vinculada à formação de homens capazes de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra.

Na Concepção **Esportivista** (mecanicista, tradicional e tecnicista), a Educação Física é caracterizada pela competição e busca da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna, assim a Educação Física escolar fica submetida ao desporto de elite e desempenho, com o objetivo de promover o País através do êxito em competições de alto nível, o que pressupõe na escola a busca pelo rendimento e a seleção dos mais habilidosos.

A concepção **Recreacionista**, se desenvolve da crítica excessiva ao esporte de rendimento, nessa concepção os alunos é que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o que vão fazer, e o professor restringe-se o papel de dar a bola e marcar o tempo.

No segundo período, as principais abordagens pedagógicas dominantes da Educação Física são: A Psicomotricidade, Construtivista, Desenvolvimentista, Promoção da Saúde, Crítico Emancipatória e Crítico Superadora (DARIDO; RANGEL, 2017, p. 2).

Para Darido; Rangel (2017, p. 7) a Abordagem da **Psicomotricidade** é o primeiro movimento mais articulado que se desenvolve a partir da década de 1970, em contraposição aos modelos anteriores, influenciado pelo francês Jean Le Bouch, através da publicação de seus livros, da sua presença no Brasil e de seus seguidores, presentes em várias partes do mundo. Nesta abordagem o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja,

buscava garantir a formação integral do aluno. Esta concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica. O discurso e prática da Educação Física sob a influência da Psicomotricidade conduz à necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado.

A **Abordagem Construtivista** está sistematizada no livro *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*, de autoria do Professor João Batista Freire (2003), que teve papel determinante na divulgação das idéias construtivistas na Educação Física. Para o autor o papel da Educação Física é libertar os alunos do confinamento em sala de aula e que venha a atender não somente a cabeça da criança, mas o corpo inteiro. Assim, os alunos devem receber uma formação “diversificada e adequada aos objetivos educacionais da escola, que são uma formação humana, integral e preocupada especialmente com o preparo para a vida social digna, autônoma, plena de direitos e responsabilidade” (FREIRE, 2003, p. 41). Enfim, o seu projeto de sociedade é formar os alunos para se adaptarem à sociedade. Para tanto, a organização com o trato com o conhecimento deve considerar o conhecimento motor e cultural que a criança já possui, resgatando assim, “a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos, incluindo as brincadeiras de rua, os jogos com regras, os jogos cantados, dentre outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos” (DARIDO E RANGEL, 2017, p 11), na qual propõe que as habilidades motoras sejam desenvolvidas num contexto de jogo e brincadeira, considerando o estágio de desenvolvimento da criança.

A **Abordagem Desenvolvimentista** tem como principal idealizador Go Tani (1988), sistematizada no livro *Educação física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. A proposta desenvolvimentista apresenta como objeto de estudo da Educação Física o “Movimento Humano”, tendo como objetivo da Educação Física aprendizagem do movimento humano. Assim, as aulas devem contemplar o desenvolvimento motor através da diversidade e da complexidade de movimentos. Estas devem oferecer experiências de movimentos adequados ao estágio de crescimento e de desenvolvimento dos alunos. Para tanto, na organização para o trato com o conhecimento, os conteúdos devem propor o desenvolvimento das habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte e

dança, visando caracterizar a progressão normal do crescimento físico, desenvolvimento e ampliação do repertório motor, cognitivo e afetivo-social (GO TANI, 1988, p. 2-3).

A **Abordagem da Promoção da Saúde**, sistematizada por Guedes e Guedes (1993), apresenta como objetivo principal da Educação Física, despertar e criar no aluno o gosto pelo exercício, permitindo uma formação no sentido de garantir, não apenas situações que tornem as crianças e jovens mais ativos fisicamente, mas que os conduzam a optarem por um estilo de vida ativo também quando adultos. Assim, para organizar o trato com conhecimento é importante o professor de Educação Física adotar uma nova postura pedagógica procurando objetivar metas relacionadas à aptidão física (que é o objeto de estudo da Educação Física) na promoção da saúde, através da seleção, organização e desenvolvimento atividades que possam propiciar mais atividade física para crianças e jovens, bem como a opção por um estilo de vida mais ativo e saudável para a vida toda (GUEDES E GUEDES, 1993, p.20),

A **Abordagem Crítico Emancipatória** sistematizada por Elenor Kunz em seu livro *Transformação didático-pedagógica do esporte* (1994), tem por objetivo a “formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico e reflexivo” (KUNZ, 1994, p. 31). A educação é definida como um processo social que indica uma consolidação cultural e histórica própria, na qual o “objeto de estudo da Educação Física é a cultura do movimento” (idem, p. 61). Para o trato com o conhecimento na escola, o professor deve sistematizar os conteúdos (a aprendizagem motora, a dança, as atividades lúdicas, além do próprio esporte), a partir da encenação do esporte que deverá se orientar numa perspectiva antropológica e problematizadora do ensino.

A **Abordagem Crítico Superadora** é sistematizada por um coletivo de autores no livro *Metodologia do ensino da Educação Física* (1992), na qual, a concepção de formação, “vincula-se a concepção da formação omnilateral, perspectiva de formação humana que já aparece entrelaçado com o próprio objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, que é uma parte da cultura do homem” (SILVA, 2011, p. 63). Segundo Silva (2011, p. 64), esta delimitação do objeto de estudo toma como pressuposto fundamental a explicação ontológica sobre o desenvolvimento do homem, destacando nesse processo a categoria fundante do ser social, “o trabalho”, que enquanto atividade humana “delimita o que do patrimônio histórico cultural da humanidade tem que ser acessado pelas novas gerações para tornarem possível o seu processo de humanização” (idem, p. 64).

A Educação Física é analisada como parte da cultura humana e deve proporcionar ao aluno um conhecimento organizado e sistematizado sobre as práticas corporais expressas na cultura corporal que são produzidas historicamente pela humanidade, como: a ginástica, a dança, os esportes e os jogos. Estes conteúdos da cultura corporal no processo de ensino aprendizagem devem levar os educandos a compreenderem, fazerem e refletirem sobre por que, para que, onde e como realizar suas práticas corporais. A visão de totalidade do aluno “se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para explicação da realidade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30).

Para a seleção dos conteúdos de ensino é necessário alguns princípios importantes: a relevância social do conteúdo que implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este se vincula a outro: a contemporaneidade do conteúdo que sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo. Outro é a adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno. Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às possibilidades enquanto sujeito histórico. Outro princípio curricular é o da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. A partir desse princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30-32).

Apresentados as Teorias Educacionais Brasileiras e as Abordagens Pedagógicas da Educação Física, apresentaremos as bases pedagógicas da formação de professores de Educação Física presentes no Marco legal brasileiro e nos Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições Públicas.

4 AS BASES PEDAGÓGICAS DO PROJETO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MARCO LEGAL E OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS IES PÚBLICAS

Neste capítulo apresentamos uma síntese no que se refere ao Marco legal que rege a formação de Professores de Educação Física no âmbito nacional, já que as Instituições de Ensino Superior tomam como base essa legislação para estruturar/reestruturar os seus Projetos Políticos Pedagógicos. E posteriormente as bases pedagógicas da formação de professores de Educação Física presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições Públicas.

4.1 O MARCO LEGAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação do Profissional de Educação Física no Brasil tem suas origens no âmbito militar, na primeira Escola Marinha, em 1926, e no âmbito do regime político autoritário do estado novo (1937-1945), quando são criadas as primeiras escolas civis, em São Paulo e no Rio de Janeiro (COSTA 1971 *Apud* TAFFAREL, 1993, p.32).

Os marcos legais que orientam a formação do Profissional de Educação Física no Brasil podem ser localizados nos seguintes marcos temporais, com as respectivas normatizações e modalidades:

Quadro 6: Diretrizes Curriculares da Educação Física na História

Ano	Decreto/Resolução	Modalidade
1939	Decreto-Lei 1212/39	Licenciatura em Educação Física
1945	Decreto-Lei 8270/45	Licenciatura em Educação Física
1962	Resolução CFE 298/62	Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo
1969	Resolução 69/CFE/69	Licenciatura em Educação Física e Técnico de Desportos
1987	Resolução 03/CFE/87	Licenciatura e/ou Bacharelado em EF
2004	Resolução CNE 07/2004	Licenciado e/ou Graduado em Educação Física
2018	Parecer 584/2018	Graduado em Educação Física

Fonte: Elaboração de minha autoria

A legislação específica para Formação dos Profissionais de Educação Física se inicia através do Decreto-Lei 1212/39 de 12 de abril de 1939⁷ que cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos no Rio de Janeiro, com a finalidade (Art. 1º) de: a) formar pessoal técnico em Educação Física e desportos; b) imprimir ao ensino da Educação Física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a Educação Física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país.

No Art. 2º do Capítulo II fica definido que a Escola Nacional de Educação Física e Desporto ministrasse cinco cursos, a saber: a) Curso Superior de Educação Física; b) Curso Normal de Educação Física com 15 disciplinas, c) Curso de Técnica Desportiva, d) Curso de Treinamento e Massagem, e) Curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos. O Curso Superior de Educação Física tinha duração 2 anos, e os demais com um ano (BRASIL, 1939, p. 97)

No Art. 3º é apresentado as disciplinas de cada curso, estas foram sistematizadas por Hack (2017, p. 49) no quadro a seguir:

QUADRO 07 –APRESENTAÇÃO DAS DISCIPLINAS POR CURSOS CONFORME DECRETO-LEI 1.212/1939

DISCIPLINAS	1	2	3	4	5
Anatomia e Fisiologia Humana	1	1	1	1	
Cinesiologia	1*	1	1		1
Higiene aplicada	1	1	1	1	
Socorros de Urgência	1	1	1	1	1
Biometria	1*	1	1		1
Psicologia aplicada	1*				1
Metodologia da Educação Física	1*	1			1
História da Educação Física e dos Desportos	1	1	1	1	1
Ginástica Rítmica	1*	1	1	1	1
Educação Física Geral	1*	1	1	1	1
Desportos Aquáticos	1*	1	1	1	1
Desportos Terrestres Individuais	1*	1	1	1	1
Desportos Terrestres Coletivos	1*	1	1	1	1
Desportos de Ataque e Defesa	1*	1	1	1	1

⁷ Publicado na Coleção de Leis do Brasil - 1939, Página 97 Vol. 4 (Publicação Original)

Fisioterapia	*	1	1	1	1
Organização da Educação Física e dos Desportos	*	1	1	1	1
Metodologia do Treinamento Desportiva			1		1
Fisiologia aplicada					1
Metabologia					1
Traumatologia Desportiva					1
TOTAL DE DISCIPLINAS POR CURSO		26	15	16	12
				12	17

Fonte: Elaborado por Hack (2017, p. 49) a partir do Decreto-Lei nº 1.212/1939.

Legenda: (1) refere-se às disciplinas ministradas na primeira série ou primeiro ano do curso e (*) disciplinas ministradas na segunda série ou segundo ano.

As disciplinas ministradas nos cursos apontam que as bases que fundamentam o currículo são a esportivista e higienista⁸. Hack (2017, p. 50) também destaca a negação do conhecimento com a ausência de disciplinas em alguns cursos. Outro fato importante de acordo com Pinho (2017, p. 94) foi à orientação de a disciplina integrar a formação no nível secundário. O que reforça o projeto de preparar a nova força de trabalho, com ênfase no trabalho braçal para a classe trabalhadora. Aos alunos que concluíssem esses cursos recebiam, respectivamente os diplomas de Licenciado em Educação Física normalista especializado em Educação Física, de técnico desportivo, de treinador e massagista desportivo ou de médico especializado em Educação Física e Desportos, ou seja, este currículo foi organizado para formar Técnico Desportivo, sem nenhuma preocupação com a preparação pedagógica.

O Decreto-Lei nº 8.270, de 3 de dezembro de 1945⁹ altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. O Art. 1º acrescenta a finalidade: (e) instituir centros da Educação Física, destinados a pratica dos exercícios físicos e à disseminação das normas científicas a que deverão obedecer.

O Art. 2º (Brasil, 1945) trata de alterações das Disciplinas, das Cadeiras, do Provimento dos Cargos de Professor, da Matrícula, do Regimento Escolar. O Curso Normal de Educação Física foi substituído pelo Curso Educação Física Infantil, e o Curso de Treinamento e Massagem pelo Curso de Massagem; aumentou o tempo para realização do

⁸As determinações que incidiram sobre a aprovação do Decreto-Lei 1212/39 são anteriores a 1939, elas têm relação com as concepções hegemônicas na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX, quando se consolidava a sociedade capitalista. Entre as décadas de 1920 e 1950, a educação física se insere em um projeto educacional que visa preparar corpos fortes, robustos, sadios, assim como, o preparo do caráter e das qualidades morais da juventude que coadunassem com a idéia de ordem e progresso, lema da bandeira brasileira e da ciência positivista (GHIRALDELLI JR apud PINHO, 2017 p. 94).

⁹ Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/12/1945, Página 18245 (Publicação Original).

Curso Superior de Educação Física de dois para três anos, alterou também as disciplinas ofertadas nos cinco Cursos, sendo que a revisão dos conhecimentos de anatomia humana será feita em aulas complementares à disciplina que a reclamar. O provimento nos cargos de professor catedrático efetivo será feito por concurso de títulos e de provas, foi exigido para o Curso Superior de Educação Física e do Curso de Massagem, a exigência passou a ser do certificado de licença ginásial, para o Curso de Técnica Desportiva, o diploma de licenciado em Educação Física, para o Curso de Educação Física Infantil, o diploma de Normalista e os exames vestibulares para os candidatos ao curso de Medicina de Educação Física e Desportos e Curso de Educação Física Infantil, que constariam de provas práticas, salvo se o número de candidatos exceder o de vagas, caso em que serão os concorrentes obrigados às provas intelectuais escritas e orais. Ficou definido que será realizado por alunos de ambos os sexos, à prática da Educação Física geral e dos desportos, e as alunas do sexo feminino, também a aprendizagem da ginástica rítmica.

Até a década de 1950 a Formação de Professores de Educação Física demonstrada na organização curricular, grande parte estava relacionada às ciências biológicas (Concepção Biologicista) e as atividades práticas ligadas aos desportos (Esportivista) e não havia qualquer disciplina relacionada com os conhecimentos pedagógicos ou com a produção de conhecimento. A Educação Física era considerada uma atividade prática de aplicação de conhecimentos advindos de outras áreas do conhecimento, principalmente das ciências biológicas.

Trata-se da Educação Física entendida com atividade prática que, no Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcadamente influenciada pelos Métodos Ginásticos Europeus e pela Instituição Militar responsável pela formação de profissionais da área, até aproximadamente 1939. Esta formação delineou para a época um perfil do profissional de Educação Física que diferenciou dos demais profissionais do magistério. Tal diferenciação já se dava na formação acadêmica, onde se evidenciava a exigência menor para o ingresso nos cursos de Educação Física, bem como durante o processo de formação que durava somente dois anos: exigia-se o curso secundário fundamental (Taffarel, 1993, p. 32).

A Formação dos Professores de Educação Física foi fortemente influenciada pelas instituições médica e militar, estabelecendo uma relação de coerência com suas instituições de origem e respectivas ideologias, que viam na Educação Física uma atividade essencial para aprimorar a raça brasileira.

De acordo com Taffarel (1993, p. 32) na década de 1960 é modificado o processo de Formação de Professores de Educação Física. Com a aprovação do Parecer nº 292/62, são

instituídas matérias pedagógicas (Psicologia da Educação e Adolescência, Elementos da Administração Escolar, Aprendizagem, Didática e a Prática de Ensino em forma de Estágio Supervisionado) nos currículos mínimos das licenciaturas e, no mesmo ano, com a aprovação do Parecer nº298/62, é fixado o currículo mínimo da Educação Física. Mesmo com a obrigatoriedade das matérias pedagógicas, somente em 1969, sob pressão do movimento estudantil que é elaborado Parecer nº 894/1969, incluindo-se as matérias pedagógicas comuns a todas as Licenciaturas nos cursos de Formação de Professores de Educação Física.

No ano de 1969, por meio do Parecer nº 894/1969 e da Resolução CFE nº 69/1969 foi estabelecido o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em educação física. O curso de Educação Física e Técnico Desportivo previam três anos de duração com carga horária mínima de 1.800 horas/aula, além da redução das matérias básicas de fundamentação científica e aumento das disciplinas voltadas para o esporte. O currículo para formação do professor de Educação Física ficou composta de matérias básicas (Biologia, Anatomia, Fisiologia, Biometria, Cinesiologia, Higiene), matérias profissionais (Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação) e matérias pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Prática de Ensino). Sendo necessário para os estudantes o acréscimo de mais duas matérias escolhidas de uma lista de desportos oferecida pela Escola para integrar o currículo, para obtenção do título de Técnico Desportivo (BRASIL, 1969).

A formação do professor de Educação Física permanecia com um caráter técnico instrumental, principalmente pela influência do tecnicismo. Este tipo de formação, caracterizada como tecnicista, de base teórica fragilizada, que enfoca apenas na formação esportiva e, principalmente, em algumas modalidades esportivas, trouxe para a formação de professores um novo padrão de formação, a formação para o alto rendimento (CRUZ 2009 apud PINHO, 2017 p. 97).

A década de 1970, sob a coordenação do Ministério de Educação - Secretaria de Educação Física e Desportos tem o início de seminários específicos para tratar da formação em Educação Física. A criação do CBCE (1978) também impulsiona as discussões na área, especialmente sobre a formação/intervenção profissional (PINHO, 2017 p. 96).

Na década de 1980, se acirram os embates ideológicos e os questionamentos à concepção tecnicista de Educação Física e Desportos aumentam. Podemos encontrar tanto os

que defendem a Educação Física na perspectiva da aptidão física e saúde, como os que questionam este papel e buscam explicações dentro de perspectivas sociológicas e psicopedagógicas, além daqueles que compreendem a Educação Física como cultura corporal e esportiva. São diversificadas as proposições pedagógicas da Educação Física, estando atreladas as concepções Higienistas, Militaristas, competitivistas, pedagogicistas, Populares ou Histórico-Crítica (TAFFAREL, 1993, p. 36). Para a autora outra polemica dessa década envolvia a dicotomia entre a formação do Bacharel e Licenciado. E acabou prevalecendo a idéia da fragmentação entre Licenciatura e Bacharelado.

Em 1987, é aprovada uma nova legislação para a Educação Física que acaba refletindo a vontade política de setores hegemônicos da sociedade, eliminando o currículo mínimo de 1969. A Resolução CFE nº 03/1987 definiu o marco legal da fragmentação dos cursos de Educação Física, permitindo a divisão destes em licenciatura e bacharelado. Vale destacar que foram criados poucos cursos de bacharelado, sendo esses voltados à pesquisa, já a Licenciatura cabia à aplicação do conhecimento. Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física eram elaborados pelas instituições de ensino superior, ou seja, conferiu autonomia às universidades para organizar os cursos de acordo com suas especificidades.

As áreas do conhecimento foram divididas em duas partes, a saber: Formação Geral (humanística e técnica) e Aprofundamento de Conhecimentos. Os conhecimentos de cunho humanístico relacionados à formação geral eram: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano e conhecimento da sociedade. Já o conhecimento da formação técnica deveria ser desenvolvido articulado com o conhecimento da formação geral humanística. Também foi estabelecido o Aprofundamento de Conhecimentos que deveriam estar relacionado aos interesses dos estudantes

Essa legislação ficou em vigor até a configuração de um novo cenário político nacional, com o avanço do neoliberalismo mundial tivemos um período de inúmeras reformas, como reforma da previdência social, da educação, entre outras, que culminou com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. O Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais a formação inicial de professores para Educação Básica, em nível superior, inclusive para os cursos de licenciaturas como o caso da Educação Física, apresentando princípios orientadores gerais para organização e estruturação destes cursos

(SOARES JUNIOR, 2010, p. 504). Para o autor a lógica da formação docente contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais configurou-se como estritamente técnica e pragmática, com concepção nuclear da proposta assentado nas competências e na formação reflexiva.

Com a Resolução CNE/CES nº. 07/2004 foi instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. 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. E com um novo cenário político da própria área, com a publicação da Lei nº 9.696/98, que regulamentava a profissão da Educação Física, criando o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e o Conselho Regional de Educação Física (CREF). Passou-se, então, a observar outro desenho curricular para a educação e uma reconfiguração no campo da intervenção profissional da Educação Física, marcados pelo fenômeno do "profissionalismo" (SOARES JUNIOR, 2010, p. 505).

O projeto de formação baseado nas competências e habilidades é fundamentado nas proposições advindas da *Pedagogia das Competências* que traz em si um formação orientada pelo desenvolvimento de "competências e habilidades" voltadas para atender às demandas do capitalismo, formando os filhos da classe trabalhadora apenas para o trabalho simples, desvalorizando os salários e aumentando o desemprego.

O artigo 4 da Resolução CNE/CES 07/04 apresenta de forma afirmativa uma concepção de formação: "O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética". (BRASIL, 2004, p. 1).

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 à formação**, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de **adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável**. (BRASIL, 2004, p. 02, grifos nossos).

O Art. 3º define que a Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação **o movimento humano**, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 02, grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física divide a formação em Licenciatura e bacharelado. De acordo com Taffarel e Santos Júnior (2010, p. 35) entre os argumentos utilizados para sustentar a proposta da fragmentação da formação profissional entre Licenciatura e bacharelado encontramos o da diferença dos campos de atuação profissional. Desconsidera-se assim, que o que define a profissão são determinadas necessidades ou demandas sociais que podem ou não estar contempladas no processo de formação. Outro argumento sustentado é o de que o Licenciado deveria ter, predominantemente, uma formação pedagógica e o Bacharel uma formação enfaticamente científica, o que permite/permitiu interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescinde da ciência e vice e versa. Isso pode induzir ainda que no âmbito de atuação do professor de Educação Física na escola, “não se trata o conhecimento científico e que não são necessárias às atitudes científicas” (idem, p. 36).

A fragmentação licenciatura bacharelado rebaixa a formação do professor estabelecendo rupturas já no processo de formação. Não atende às reivindicações dos professores expressas nos documentos de entidades como a ANFOPE - por uma Base Comum Nacional. Esta constitui um dos instrumentos essenciais da luta contra a degradação do magistério à medida que sinaliza igualdade no processo de formação.

Segundo o documento da ANFOPE são dois eixos de base comum nacional:

- a) a formação teórica de qualidade. Diz respeito à formação sólida calcada nos elementos que permitem já na formação a análise da Educação (Educação Física) enquanto disciplina, seus campos de estudo, estatuto epistemológico, buscando empreender a compreensão da totalidade do trabalho docente contrário ao aligeiramento da formação;
- b) Docência como base da identidade profissional. Que implica o reconhecimento de seis pontos fundamentais: 1) base teórica sólida e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional que permitam a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; 2) unidade teoria/prática; 3) gestão democrática; 4) compromisso social do professor (consideração/articulação das reivindicações dos movimentos sociais); 5) trabalho coletivo e interdisciplinar; 6)

indissociabilidade entre formação inicial e formação continuada (TAFFAREL E SANTOS JÚNIOR, 2010. p. 34).

Nesse sentido, os autores destacam que no caso da Educação Física significa, em última análise, o reconhecimento de que qualquer lugar que atuemos (escola, academias, clubes, praças etc.) o que nos unifica e nos dá identidade é o trabalho docente. Essa posição vem sendo obstruída pelo sistema CREF/CONFED, cuja ação no campo da formação atende os interesses das reservas de mercado e a necessidade de garantir sua sobrevivência via coerção dos professores para se filiarem.

No que se refere ao conteúdo, Morschbacher (2016, p. 197 e 198) destaca os principais pontos de contrariedade às DCN e que desencadeiam inúmeros debates e embates na área da Educação Física:

- (a) Desenvolvimento de competências como marco referencial desses ordenamentos legais (o que expressa à referência do neoescolanovismo, do neoconstrutivismo e do neotecnicismo como bases fundantes;
- (b) Divisão da formação entre licenciatura e bacharelado;
- (c) Estrita vinculação da formação com o mercado de trabalho, dissociado da sua crítica e explicação radical;
- (d) Intensificação da cisão entre teoria e prática, na medida em que a prática (tomada do ponto de vista do cotidiano e da experiência imediata) é exacerbada – valorização do saber fazer e do aprender a aprender;
- (e) Trato fragmentado e a-histórico com o conhecimento;
- (f) Orientação idealista e relativista dos referenciais teórico-metodológicos dos currículos;
- (g) Desvalorização do conhecimento historicamente produzido e acumulado que, levada às últimas conseqüências, incorre na negação da cognoscibilidade da realidade e na negação da ciência;
- (h) Negligência em relação à pesquisa e extensão como locus relevante da formação dos professores;
- (i) Concepção de Educação Física e do objeto da Educação Física reduzida a uma perspectiva biologizante.

Estes pontos, que permeiam o debate sobre a formação de professores de Educação Física desde o processo de elaboração das DCNs até o período pós-homologação e reestruturação dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, são retomados no período de 2015-2016 com o processo de revisão das DCNs (Resolução CNE/CES 07/2004) a partir de uma nova composição da correlação de forças estabelecida entre os projetos de formação em disputa. Foi montada uma comissão na Câmara de Educação Superior (CES) do CNE responsável pela elaboração da proposta de revisão das DCN para os cursos de graduação em Educação Física. Com tendência a formação unificada na licenciatura em Educação Física.

Entretanto, no dia 3 de outubro de 2018 a Comissão do CNE/CES, votou favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física, na forma do Parecer 584/2018 e do Projeto de Resolução que o acompanha. Anteriormente a formação era regida pela Resolução 02/2002 e a Resolução 07 de 31 de março de 2004. A partir de agora as referências são a Resolução 02/2015¹⁰ e as diretrizes aprovadas pelo CNE sob o número de Parecer 584/2018. Vale destacar a ampla participação do CREF/CONFED nas elaborações dessa DCN.

No Art. 2º define que o curso de graduação em Educação Física tem carga horária referencial de 3.200 (três mil e duzentas) horas para o desenvolvimento de atividades acadêmicas (BRASIL, 2018, p. 8).

No Art. 3º define como objeto de estudo da Educação Física:

À motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (BRASIL, 2018, p. 8).

No Art. 5º define que a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, justificada pela necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requeridos do egresso para o futuro exercício profissional. Assim a formação desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

I – Etapa Comum – Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II – Etapa Específica – Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura. § 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica – bacharelado ou licenciatura – com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos; (BRASIL, 2018, p. 8-9).

De acordo com Penna (2019, p. 4) este Parecer está determinado pelas condições econômicas, políticas e ideológicas do capital em crise. Assim, ao operar a divisão dos saberes entre duas etapas de formação, representado pela total fragmentação entre licenciatura

¹⁰ Em 2015, são homologadas novas DCN para os cursos de Licenciatura: a Resolução CNE/CP 02/2015, de 01 de julho de 2015. A Resolução 02/2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs de formação inicial e continuada de professores

e bacharelado, este concluindo as ameaças iniciadas em 2004 e que foram controladas pelos limites da conciliação promovida pela Resolução CNE/CES 7/2004.

Taffarel (2019, p. 13-14) destaca quatro críticas as Diretrizes aprovadas pelo CNE sob o parecer nº 584/2018:

(1) a referência de **projeto histórico** que deixa antever uma adaptação à ordem do capital, quando faz referência a competências, habilidades, para mercado de trabalho, escolar e não escolar, dividindo, fragmentando a formação com conseqüência na concepção de currículo, pela via do esvaziamento do conteúdo teórico;

(2) na **organização do currículo** o problema gravíssimo do trato com o conhecimento, na modalidade bacharelado e na modalidade licenciatura ferindo-se princípios curriculares para o trato com o conhecimento nuclear, clássico, no campo da cultura corporal, na formação de professores de Educação Física. Este é um problema gravíssimo de ordem epistemológica, que diz respeito à teoria do conhecimento que subsidia as Diretrizes. A forma como estão expostos os argumentos sobre o objeto de estudo fica evidente que o CNE procurou contemplar todas as sugestões apresentadas ao CNE, exceto a referência de base marxista que defende como objeto de estudo a Cultura Corporal. Fica, portanto, evidente a contradição da negação do conhecimento para ambas as modalidades. Os licenciados ficam privados, no mínimo, do conhecimento aprofundado sobre saúde, esporte, cultura e lazer. Os bacharéis ficam privados, no mínimo, do conhecimento sobre fundamentos da Educação e sobre políticas públicas e gestão da educação. Esta contradição da negação do conhecimento é gravíssima vez que rebaixa a capacidade teórica da classe trabalhadora e desqualifica trabalhadores, durante o seu processo de formação acadêmica. Com isto compromete-se a formação com uma consistente base teórica. Além disto, quem decide por uma ou outra modalidade do curso é a vontade pessoal dos estudantes, mediante consulta oficial da instituição, sem consideração aos fatos da conjuntura e o movimento do capital na ampliação e restrição de campos de trabalho.

(3) O **tempo pedagógico** que ora faz referência a 10% da carga horária para a parte comum e ora menciona 1.600 horas (50%), com a divisão na formação a partir da metade do curso.

(4) a problemática das repercussões das **divisões na formação acadêmica, com o conseqüente esvaziamento teórico**, que atendem interesses de mercado de trabalho, formando um “exército de reserva” que entrará em choque nos campos de trabalho, choque estes que se iniciam na graduação com a divisão dos estudantes entre licenciando e bacharéis

e com estruturas organizativas diferenciadas. Divisão esta fomentada pelo sistema CREF/CONFEF que obtém vantagem com a cobrança de anuidades de mais de 400 mil formandos que necessitam trabalhar no Brasil.

De acordo com Penna (2019) as novas DCN:

Funciona como as mãos do Estado a serviço do mercado tanto no espaço escolar como o não escolar. No primeiro caso, reestrutura os cursos de licenciatura em EF para formar professores ajustados e comprometidos com as reformas em curso na educação brasileira, a exemplo do “Novo Ensino Médio” e da BNCC a ser implementada na educação básica. No espaço não escolar, as diretrizes facilitam e ampliam a materialização dos interesses e do poder exercido pelo Sistema CONFEF/CREFS sobre os trabalhadores da EF (PENNA, 2019, p. 4).

Entretanto, há resistência organizada, como o MEEF, MNCR, professores, pesquisadores e seus grupos, sindicatos, movimentos sociais organizados, que têm promovido debates, seminários, fóruns de discussão sobre o campo da Educação Física para garantir um desenvolvimento voltado às demandas das camadas populares. Estes grupos travam uma intensa relação de luta com o Estado burguês. Esses grupos estão preparando uma carta ao Conselho Nacional de Educação apontando uma série de questionamentos quanto à metodologia/forma, sua tramitação e aprovação.

De acordo com Taffarel (2012, p. 3) estes marcos temporais correspondem determinados graus de desenvolvimento das forças produtivas, graus de desenvolvimento da luta de classes, graus de desenvolvimento da correlação de forças entre trabalho e capital. As leis são determinadas pela base material da produção da vida e decorrem da luta travada na superestrutura da sociedade para a manutenção/superação do modo de produção.

A recomposição do aparato legal corresponde às tendências econômicas que incidem sobre a classe trabalhadora para desqualificá-la no processo de formação e, assim, melhor explorá-la. Taffarel (2012, p. 4-5) cita dois destes mecanismos: a) na divisão da formação acadêmica, que fragiliza, pelo esvaziamento teórico, a formação dos trabalhadores; e b) na inserção e atuação nos campos de trabalho, delimitando a atuação e, com isto, restringindo a intervenção da classe trabalhadora nos campos de trabalho. O aparato legal daí decorrente é resultante, portanto, da economia política e das leis gerais que regem o capitalismo.

Apresentado o aparato legal que rege a Formação dos Professores e Professoras de Educação Física, analisaremos a seguir os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física de Universidades Federais em cinco regiões do país.

4.2 AS BASES PEDAGÓGICAS DO PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS

Apresentado o marco legal que rege a formação de professores de Educação Física, realizamos uma análise nos PPPs dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, considerando uma amostra intencional nas cinco regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e sul.

De acordo com dados disponíveis no E-mec¹¹, site do Ministério da Educação, temos 59 cursos de Licenciatura em Educação Física em atividade no Brasil, na modalidade presencial, distribuídos em 44 Instituições Federais. Na região **Norte** temos 11 cursos em 7 Instituições Federais; na região **Nordeste** temos 21 cursos em 6 Instituições Federais; na região **Sudeste** temos 16 cursos em 16 Instituições Federais; na região **Centro-oeste** temos 8 cursos em 4 Instituições Federais; na região **Sul** temos 9 cursos em 8 Instituições Federais. Desses selecionamos um Curso em cada região. Damos preferência para os cursos de Licenciatura que em seus PPPs permite uma formação para os mais diversos campos de trabalho na área da Educação Física¹². Tratam de propostas situadas na formação unificada e/ou na Licenciatura Ampliada. Nesse sentido realizamos uma análise dos PPPs das seguintes Instituições Federais: Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal do Pará- UFPA, Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS e Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ.

Para analisar os documentos e discutir as bases pedagógicas dos cursos, delimitamos as categorias teóricas principais que nos permitem identificar as bases pedagógicas nos currículos. A pedagogia trata da formação humana, dos rumos da escolarização impressa pelo processo ensino-aprendizagem, trata do perfil dos formandos e trata do conhecimento considerado e organizado no currículo para formar os estudantes.

A partir desta definição estamos delimitando como categorias de análise das bases pedagógicas: a) concepção de formação, b) objetivos do curso, c) perfil dos egressos e d) trato com o conhecimento. Para compreendermos o que são essas categorias de análise, apresentaremos uma breve exposição sobre a definição destes conceitos.

¹¹ Disponível em <emec.mec.gov.br>

¹² Com exceção da Região Sudeste, na qual não encontramos PPPs de Universidades que formam professores para os diversos campos de atuação. Assim optamos pela Licenciatura da UFRJ, já que este é o curso de Educação Física mais antigo do Brasil.

Sobre o conceito de **projeto histórico**, Freitas (1987, p. 57) entende como a delimitação do tipo de sociedade que se quer e as formas de luta para a concretização desta concepção a partir das condições presentes. Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. É concreto, estão amarradas às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos.

Segundo Saviani e Duarte (2012, p. 20-23), a formação humana na perspectiva histórico-ontológica presente nos Manuscritos Econômico Filosóficos de 1844, de Marx, é entendida como o processo de promoção humana pela educação. Nesta perspectiva, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O processo de objetivação do ser humano ocorre na atividade humana de transformação da natureza, ou seja, do trabalho. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. O produto do trabalho é a realização, mediante a atividade de transformação material, de um objetivo previamente idealizado na e pela consciência. Em suma, o trabalho é atividade consciente voltada a uma finalidade, qual seja a de produção dos meios necessários à sobrevivência dos seres humanos. Mas, na sociedade capitalista dividida em classes antagônicas, as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizaram-se pela divisão social do trabalho, acarretando que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorrem sob formas que impedem que a totalidade da riqueza material e não material seja posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos.

Para Saviani e Duarte (2012, p. 24), não há outra forma do indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade objetivada no mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, ou seja, do trabalho. Assim, as relações sociais capitalistas transformam aquilo que seria humanização em seu oposto (alienação), ou seja, “transformam a realização efetiva do trabalho em desefetivação do trabalhador, transformam a objetivação em perda do objeto e servidão a ele, posto que o objeto assumam a forma de capital” (idem, p. 24). A superação dessa unilateralidade acontecerá na sociedade pela apropriação omnilateral, na qual o homem possa se apropriar de sua essência universal de forma que, através da educação, se dá a partir da assimilação do homem dos conhecimentos clássicos (aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma

validade que extrapola o momento em que foi formulado) que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade como elemento de sua plena humanização.

O trato com o conhecimento reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos (clássicos) de ensino. Pode-se dizer que os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 30).

Estas categorias (Concepção de formação, Objetivos do curso, Qual o perfil dos egressos e Trato com o conhecimento) se expressam nos currículos interligados. O perfil desejado na formação (as características que o professor deve apresentar ao final do percurso de formação) compreende a própria concepção de formação humana (a direção desta formação). Os objetivos do curso se referem ao perfil dos formandos e formação humana pretendida. O trato com o conhecimento se refere ao princípio para selecionar, organizar e sistematizar o conhecimento, para alcançar os objetivos pretendidos.

Esclarecidos essas categorias, passamos para análise dos PPPs das Instituições.

O Curso de **Licenciatura em Educação Física da UFBA** foi inaugurado em 1988, demarcado pelo regime militar e a determinação legal – Lei 4.024 de 20/12/1961 e o Decreto 69.450 de 01/11/1971, que instituem a obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Superior. Sendo reconhecido oficialmente em 23 de fevereiro de 1996, a partir deste período até a data da sua reestruturação, em outubro de 2010 foram realizados debates com professores, estudantes, egressos, técnico-administrativos, especialistas na área e elaborados relatórios técnico-científicos que subsidiaram com dados empíricos a defesa de dissertações de mestrado e teses de doutorado, contou também, com orientação científica internacional, do professor Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann com apoio do DAAD – Serviço de Intercâmbio Acadêmico da Alemanha (UFBA, 2010, p. 6).

O Curso de Licenciatura em Educação Física de caráter Ampliado da Universidade Federal da Bahia, consolidou sua Reestruturação Curricular em outubro de 2010, sendo implementado em 2011. Com de quatro anos, com oito semestres e carga horária total de 3.345 h/a. Destas, 816 horas serão destinadas à Prática do Ensino e Estágio Supervisionado, 2669 horas para os componentes curriculares obrigatórios, 476 horas para os componentes curriculares optativos e 200 horas de atividades complementares.

O currículo foi reformulado na concepção de currículo ampliado¹³ que é concebido como um fenômeno histórico que resulta das relações sociais, políticas e pedagógicas, as quais se expressam na organização dos conhecimentos necessários à formação dos seres humanos (UFBA, 2010, p. 9).

O curso tem como **objetivo do curso:**

Formar os alunos com uma consistente base teórica, a partir da Teoria do Conhecimento que possibilita a construção do conhecimento como categorias da prática permitindo a organização do conhecimento em ciclos – da constatação de dados da realidade às sistematizações, generalizações, ampliações e aprofundamentos – configurando os sistemas de complexos temáticos que, por sua vez, estruturam programas como programas de vida para a formação humana (UFBA, 2010, p. 9).

Essa base teórica consistente é consolidada através da prática, enquanto práxis social, que deve ser o eixo articulador do conhecimento no currículo, tendo a história como matriz científica.

Assim, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter Ampliado UFBA, (2010, p. 10-11), foram desenvolvidas com objetivo de assegurar:

- A autonomia das Instituições de Ensino Superior na composição da carga horária e duração dos cursos, bem como na especificação das unidades de estudo observando-se o indicado no marco legal regulatório;
- A sólida formação básica na área e o aprofundamento de estudos em campos temáticos de ação profissional ou de formação acadêmica, principalmente os que são motivo de estudos e investigações pelos grupos de pesquisa da instituição;
- Um processo de formação crítica que considere a articulação entre os conhecimentos de fundamentação e da atividade profissional com as dimensões política, humana e sociocultural;
- A estimulação e aproveitamento de práticas independentes, visando estudo de formação complementar para fins de integralização do curso;
- O encorajamento e o reconhecimento de conhecimentos adquiridos fora do ambiente universitário, inclusive experiências profissionais relevantes para a área de formação;

¹³ A função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades do aluno, as relações sociais entre outros. O objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual (COLETIVO DE AUTORES, 19992, p. 27).

- O fortalecimento da unidade teoria-prática, tendo a prática como eixo articulador do currículo, a pesquisa como princípio educativo, por meio de atividades planejadas e sistematizadas em pesquisas, estágios, monitorias e atividades curriculares em comunidades e de extensão que deverão constituir-se como atividades essenciais do currículo da graduação;
- A formação acadêmica tendo como referência os critérios da atualidade, da adequabilidade às capacidades dos estudantes, a discussão acumulada pela área, bem como as referências cientificamente atualizadas em áreas afins que se mostram relevantes para a formação e para responder aos desafios educacionais da contemporaneidade;
- A compreensão de uma concepção de formação humana omnilateral, em contraponto à concepção de competências, não incorrendo o reducionismo que induz a formação de um sentido meramente instrumental, mas sim, como uma política global que compreende dimensões humanas tais como a científica, pedagógica, técnica, ético-moral e política;
- O domínio dos meios de produção do conhecimento – as categorias e leis do pensamento científico – tanto quanto os instrumentos referentes a métodos e técnicas de pesquisa, bem como, o acumulado historicamente acerca da cultura corporal.

O Licenciado em Educação Física no Curso de Licenciatura – de caráter Ampliada deve ter uma **formação humana** na perspectiva omnilateral:

Com uma consistente base teórica, sendo qualificado para o exercício de atividades profissionais que tenha como objeto de estudo as atividades corporais e esportivas da cultura corporal (o jogo, a dança, a ginástica, o esporte, as lutas, entre outras), parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana entendida como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar cuja finalidade é possibilitar a todo cidadão o acesso aos meios e ao conhecimento deste acervo na perspectiva da transformação social e compreendido como direito inalienável de todos os povos (UFBA, 2010, p. 11 e 12).

Para fundamentar a compreensão sobre perfil o PPP da UFBA (2010, p. 12) parte da realidade do trabalho, em seu duplo caráter, ontológico e alienado, estabelecendo referências claras sobre o que entendemos a respeito do trabalho humano em geral, do trabalho no modo de produção capitalista, dos locais de trabalho, dos campos de trabalho e do mercado de trabalho.

Assim o perfil definido não é pautado, exclusivamente, na preparação para a atuação em determinados locais de trabalho, ou campos de trabalho ou mercado de trabalho, “mas sim para a ação consciente em um modo de produção da vida onde o trabalho se caracteriza pelo seu duplo caráter, como trabalho assalariado, super-explorado, alienado, mas também como fator determinante na construção social do ser humano” (idem, p. 12).

Nesse sentido o **perfil almejado na formação** dos professores de Educação Física da UFBA compreende:

A própria concepção de formação humana e formação profissional entendida como processo amplo de preparação científica, pedagógica, moral, ética, estética, política e técnica de quadros para responderem às demandas e reivindicações sociais, às demandas de produção do conhecimento e de formação continuada, em termos de atualização para o exercício da prática profissional (UFBA, 2010, p. 16).

O perfil do licenciado identifica-se, com uma concepção omnilateral de formação e de currículo, compreendido como processo de formação da competência humana histórica para a emancipação, na qual a formação é condição de refazer permanentemente as relações com a sociedade e a natureza, objetivando a superação da alienação humana.

O Licenciado Egresso em Educação Física deve ser:

É um profissional capaz de desempenhar funções próprias da docência na escola e/ou fora da escola. Estas funções implicam atividades de produção do conhecimento (pesquisa), Gestão e ensino, na escola – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – bem como outras atividades que tenham na docência seu eixo articulador, tais como atividades de planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento, pesquisa, avaliação em redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem na área da Educação Física, Esporte e Lazer (UFBA, 2011, p. 12).

Portanto, segundo o PPP da UFBA (2010, p. 21-23), o Curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, da UFBA defende como **perfil para seus professores a formação na perspectiva emancipatória e omnilateral**, com competências globais e habilidades próprias à atitude crítica que. Nessa perspectiva, a formação em Educação Física deve privilegiar:

- A cultura científica de base em ciências humanas, da terra, exatas, sociais e biológicas, de modo a contribuir para formação humana emancipatória e omnilateral, para a adequação e o enriquecimento da ação profissional ética, bem como para possibilitar que a cultura corporal, tematizada nas manifestações clássicas e emergentes da Educação Física, seja compreendida e analisada a partir da articulação das suas dimensões científica, técnica, moral, ética, política e pedagógica.
- A capacidade para analisar criticamente e para agir eticamente nas situações da atividade profissional, a partir de uma atitude crítica identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática que supere as relações do modo de produção capitalista.
- O domínio tanto dos meios de produção do conhecimento, como de conhecimentos clássicos e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são

objetos das atividades humanas e profissionais, adequando-os às necessidades de emancipação sociocultural dos seres humanos e ao desenvolvimento democrático da sociedade.

- A atitude crítica, sobre os resultados de pesquisa, para a adequação e o aprimoramento das ações humana e profissional em prol da consecução dos objetivos específicos e de formação sociocultural planejados para o público alvo e a sociedade em geral.
- A compreensão e o domínio do processo de ação profissional nos campos de trabalho relacionados à tradição e com base no emergente da área e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos.
- A resolução de problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas.
- A consideração crítica das características, interesses e necessidades das pessoas nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas de intervenção profissional.
- A sistematização e socialização da reflexão sobre a prática profissional.
- A compreensão e as implicações sociocultural, política, econômica e ambiental do campo da cultura corporal e esportiva de modo a agir de forma crítico-reflexiva.
- A demonstração da capacidade de lidar crítica e autonomamente com a literatura pertinente e atualizada e com os diversos tipos de produção dos conhecimentos afins, reconhecendo a transitoriedade dos mesmos.
- O uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como para qualificar a intervenção profissional.
- A demonstração de sentido de cooperação, autodeterminação, auto-organização, solidariedade na relação com as pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação verbal, não-verbal e escrita e desenvoltura no fazer didático, de modo a conduzir e compartilhar adequadamente sua atividade profissional.
- A capacidade de argumentação de modo, a saber, justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional com a construção do projeto histórico para além do capital, bem como balizar sua ação profissional à luz da crítica às teorias produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins.

- A atitude científica no exercício do magistério em diferentes graus, níveis e locais de ensino, considerando que a construção histórica do homem pelo trabalho determina as posições que ele pode assumir e suas atitudes valorativas frente aos fenômenos.
- O pensamento crítico que se constitui em uma prova das ações, resoluções, criações e idéias à luz de determinadas teorias, leis, regras, princípios ou normas e, também, da sua correspondência com a realidade. Atitude crítica a ser desenvolvida e avaliada em pelo menos cinco dimensões observáveis, medíveis e comparáveis: a) Possuir os conhecimentos necessários na esfera em que a atividade mental crítica deverá ser desenvolvida. Não pode se analisar criticamente aquilo sobre o qual não se possuem dados suficientes; b) Estar acostumado a comprovar qualquer resolução, ação ou juízo emitido antes de considerá-los acertados; c) Relacionar com a realidade as regras, leis, normas ou teorias correspondentes, o processo e o resultado da solução, a ação ou juízo emitido; d) Possuir o suficiente nível de desenvolvimento no que diz respeito à construção dos raciocínios lógicos; e) Ter suficientemente desenvolvida a personalidade: as opiniões, as convicções, os ideais e a independência na forma de atuar.

O Licenciado em Educação Física é um profissional capaz de desempenhar funções próprias da docência na escola e/ou fora da escola. Estas funções implicam atividades de produção do conhecimento (pesquisa), Gestão e ensino, na escola – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – bem como outras atividades que tenham na docência seu eixo articulador, tais como atividades de planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento, pesquisa, avaliação em redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem na área da Educação Física, Esporte e Lazer.

O currículo para o Curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, terá, portanto, como objeto de estudo, “a cultura corporal”, como eixo articulador do conhecimento a prática social (práxis) e como matriz científica a história (UFBA, 2010, p. 25). Elementos defendidos pela Abordagem da Educação Física Crítico-Superadora

No que se refere ao Trato com o Conhecimento da Cultura Corporal, estes são organizados em quatro Eixos, a saber: (a) Os **Fundamentos**, que são os conhecimentos clássicos das ciências com as quais a Educação Física faz interface; (b) os **Conhecimentos Específicos**, que são os objetos delimitados a partir do objeto de estudos da Educação Física que é a cultura corporal – jogo, esporte, dança, lutas, ginástica; (c) o eixo da **Práxis**, que

significa a prática social concreta nas relações de trabalho pedagógico no exercício da docência em campos formativos dos diferentes sistemas – educacional, saúde, lazer, esportivo (como eixo articulador do conhecimento) e; (d) o eixo do **Trabalho Científico**, para domínio das abordagens, métodos e técnicas de investigação. Esta organização relaciona: Conhecimentos de Formação Ampliada, Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Aprofundamento de Estudos.

Os Conhecimentos de Formação Ampliada são aqueles que permitem uma compreensão de conjunto, radical e de totalidade comum a qualquer tipo de formação profissional e que permite transcender a uma compreensão de um único sistema de ensino, o sistema formal de educação. Compreendem os estudos acerca das relações do ser humano com a natureza, com os demais seres humanos na sociedade, com o trabalho, com a educação, a saúde, o desenvolvimento humano, o treino corporal esportivo e o trabalho científico (UFBA, 2010, p. 25).

O Conhecimento Identificador da Área compreende o estudo na perspectiva sócio histórica dos elementos constitutivos da cultura corporal como, por exemplo, os jogos, esportes, ginástica, dança, lutas, mímicas, entre outras, a partir da sua gênese até a sua transposição didática no trabalho pedagógico com determinadas finalidades em diferentes campos e locais de trabalho (UFBA, 2010, p. 26).

Os Conhecimentos Identificadores do Aprofundamento do Estudo serão delimitados a partir da capacidade de pesquisa da UFBA, em relação ao trabalho nos Grupos de Pesquisa e na Pós-Graduação. Partirá, portanto, da capacidade de investigação, da instalação de grupos de pesquisa, dos programas de pós-graduação integrados com a graduação. Desta estrutura de organização e sistematização do conhecimento, a UFBA poderá propor um ou mais campos (UFBA, 2010, p. 26).

Portanto com essa estrutura de organização e sistematização do conhecimento, a UFBA poderá propor um ou mais campos de aprofundamento de estudos, de acordo com suas investigações, grupos e linhas de estudos e pesquisas. A capacidade instalada atualmente aponta para duas grandes áreas de aprofundamento: a Área das ciências sociais e humanas e a área da saúde.

O eixo da **práxis pedagógica** abrange as disciplinas Prática do Ensino I, II, III e IV, na qual se dá a aproximação ao exercício da docência, organizada em ciclos de constatação de dados da realidade, sistematizações, generalizações, confrontos de teorias, ampliação e aprofundamento com vivências e experiências práticas em projetos de pesquisa sob a coordenação e orientação de professores pesquisadores da instituição. E os Estágios Curriculares Supervisionado I, II, III e IV, caracterizados pela aproximação do aluno ao campo de trabalho profissional (educacional, saúde, treinamento, esporte e lazer), iniciando-se a partir da segunda metade do curso e conta com a orientação do professor do Curso e a supervisão de profissionais formados, devidamente contratados nos locais onde se desenvolve o referido componente curricular obrigatório.

O eixo do **Trabalho científico**, na qual é exigida a orientação científica desde o primeiro semestre de formação, apresenta três módulos de orientação que permite a elaboração, implementação de projeto de pesquisa e exposição do trabalho científico, a partir orientação acadêmica de professores pesquisadores do curso ou de outros cursos conforme normatização. Abrange as disciplinas “Abordagens, métodos e técnicas de pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer I, II e III”, que culmina, também, na elaboração de um TCC, na forma de uma monografia de base.

No eixo dos **Conteúdos Específicos** estão as disciplinas que compõem o campo da cultura corporal: Esportes I, II, III e IV; Ginástica I, II, III e IV; Capoeira I: Elementos da Dança I. Este serão estudado a partir da sua gênese até a sua transposição didática no trabalho pedagógico.

O eixo dos **Fundamentos** compreende os conhecimentos das relações da cultura corporal e sociedade, educação, desenvolvimento humano, saúde, treino corporal e esportivo e trabalho científico as disciplinas: Bases biológicas do desenvolvimento humano, Fisiologia I, Biomecânica aplicada a Educação Física, Anatomia I, Educação e saúde, História da Educação Física, Teoria geral da Educação Física, Introdução à filosofia II, Introdução à sociologia II, Educação e lazer, Educação, identidade e pluralidade cultural, Libras- Línguas Brasileira de Sinais, Fundamentos psicológicos da educação, Organização da educação brasileira, Educação Física adaptada, políticas públicas de Educação Física, Esporte e Lazer e Treinamento desportivo.

Enfim, o PPP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA define o conhecimento como fruto da práxis histórica da humanidade e indica a sua origem na atividade prática (trabalho) do homem para atender à necessidade de produzir os meios necessários à sua existência. Defende a formação dos professores de Educação Física com uma consistente base teórica, a partir da Teoria do Conhecimento (materialismo histórico dialético) que possibilita a construção do conhecimento como categorias da prática permitindo a organização do conhecimento em ciclos – da constatação de dados da realidade às sistematizações, generalizações, ampliações e aprofundamentos – configurando os sistemas de complexos temáticos que, por sua vez, estruturam programas como programas de vida para a formação humana. Essa base teórica consistente é consolidada através da prática, enquanto práxis social, que deve ser o eixo articulador do conhecimento no currículo, tendo a história como matriz científica. Apresenta como objeto de estudo as manifestações o acumulado historicamente acerca da cultura corporal. A cultura corporal, portanto, origina-se da práxis

humana na forma de atividades criativas ou imitativas das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. Estes elementos nos permitem avaliar que o PPP de Licenciatura em Educação Física da UFBA tem suas bases pedagógicas bem definidas e claras. Têm suas bases na Teoria Pedagógica **Pedagogia Histórico Crítica**, e na Proposição Pedagógica da Educação Física **Crítico Superadora**.

A **Universidade Federal do Pará** conta com dois Cursos de Licenciatura em Educação Física: Nos campus de Belém e Castanhal. Estas duas instituições possuem muitas semelhanças em seus projetos pedagógicos, nas estruturas curriculares e nas ementas e referenciais das disciplinas. Optamos pela análise do PPP do Curso de Educação Física do Campus de Castanhal por permitir um maior acesso ao documento do Curso.

O Curso de Licenciatura Plena em Educação Física do Campus de Castanhal teve sua primeira turma no ano de 2000. Em 2004 o curso passou por uma avaliação do Ministério da Educação (MEC). O documento produzido a partir dessa avaliação apontava algumas deficiências na infra-estrutura do Campus, que comprometiam o desenvolvimento do projeto pedagógico, deficiências no quadro reduzido de docentes, adequação do mesmo às diretrizes curriculares nacionais.

Além da avaliação do MEC a coordenadora do curso, formulou um projeto de avaliação do projeto político pedagógico e o submeteu à aprovação do PROINT, o qual foi aprovado e desenvolvido durante o biênio 2004/2005.

As indicações desses dois documentos subsidiaram as reformulações consolidando o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, no Campus Universitário de Castanhal, estruturado nas elaborações da Teoria da Complexidade, Motricidade Humana e Pedagogia do Movimento. Essa opção teórico-metodológica leva em consideração a história da inserção da disciplina Educação Física no interior da escola, sua inadequabilidade enquanto experiência pedagógica e principalmente suas possibilidades de superação (UFPA CASTANHAL, 2010, p. 3).

A carga horária do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física é de 3.040 h e tem como **objetivo**:

Formar o profissional para o exercício da docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial, em contextos escolares e não escolares, como clubes, academias e associações. Pretende-se, de forma crítica e contextualizada, desenvolver os conteúdos históricos da Educação Física, utilizando as ginásticas, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as diferentes formas de recreação, na busca

de colaborar com o ato educativo, prioritariamente no âmbito escolar, na formação crítica e criativa do aluno cidadão (UFPA CASTANHAL, 2010, p. 11).

O **perfil do egresso** da UFPA CASTANHAL (2010, p. 13 grifos nossos) é referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere às **competências e habilidades necessárias ao exercício do magistério**, o qual sugere que o professor seja capaz:

De dominar linguagens, compreender fenômenos, construir argumentações, solucionar problemas e elaborar propostas, considera que para exercer sua atividade docente o professor de Educação Física analisar a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do **movimento humano**, visando à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural, cuja atuação seja pautada na reflexão filosófica, no rigor científico e na conduta ética (idem, p.13).

Nesse sentido, todas as disciplinas deverão contribuir para que o objetivo do curso seja alcançado, oportunizando a aquisição de conhecimentos sistematizados e desenvolvendo a prática pedagógica.

O currículo pleno do curso para o **trato com o conhecimento**, apresenta as disciplinas divididas em dois grupos integrados: disciplinas de formação básica e as de formação específica, que integram o conhecimento identificador da área e o conhecimento identificador do tipo de aprofundamento.

A formação básica conta com a contribuição da produção científica relacionada com a área, ligando a teoria à prática, abrangendo o conhecimento do homem, da sociedade e da cultura, promovendo uma inter-relação, entre as diferentes áreas do conhecimento humano e a “área da **Motricidade Humana**. Deverá abranger: o conhecimento do homem e da sociedade, o conhecimento científico-tecnológico e o conhecimento do corpo humano e do desenvolvimento” (UFPA CASTANHAL, 2010, p. 19).

A formação específica abrange as manifestações da “**cultura do movimento**, identificadas com a tradição da Educação Física e do Esporte, composta por: conhecimento didático-pedagógico, conhecimento técnico-funcional aplicado e conhecimento sobre a cultura do movimento” (UFPA CASTANHAL, 2010, p. 20).

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física é constituído de três Núcleos:

I - Núcleo Estrutural, da dimensão do Conhecer: visa a propiciar abordagens de conhecimentos curriculares, a organização seqüencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento e sua adequação aos processos de ensino e aprendizagem. Para dar conta dessa dimensão tem as seguintes

disciplinas: Anatomia Humana, Bases Antropológicas em Educação Física, Bases Filosóficas em Educação Física, Bases Psicológicas em Educação Física, Bases Sociológicas em Educação Física, Estudos do Lazer, Fisiologia do Exercício, Fisiologia Humana, Fundamentos da Educação Inclusiva, Fundamentos da Educação Infantil, Fundamentos da Nutrição em Educação Física, Fundamentos do Treinamento Esportivo, História dos Esportes e da Educação Física, Neuroanatomia Funcional, Fundamentos Biológicos em Educação Física, Fundamentos de Cinesiologia e Biomecânica.

II - Núcleo Contextual, da dimensão do Fazer: visa a desenvolver a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem referidos à prática de escola, considerando as relações interpessoais e as relações institucionais, com os contextos imediato e geral. Para dar conta dessa dimensão tem as seguintes disciplinas: Bases Teóricas e Metodológicas da Cultura Popular e Educação Física, Bases Teóricas e Metodológicas da Dança, Bases Teóricas e Metodológicas da Ginástica, Bases Teóricas e Metodológicas das Lutas, Bases Teóricas e Metodológicas do Jogo, Danças Contemporâneas, Fundamentos da Natação, Fundamentos do Atletismo, Fundamentos do Basquetebol, Fundamentos do Futebol e do Futsal, Fundamentos do Handebol, Fundamentos do Voleibol, Práticas Corporais em Ginástica, Bases Teóricas e Metodológicas das Atividades Aquáticas, Bases Teóricas e Metodológicas dos Esportes;

III - Núcleo Integrador, da dimensão do Intervir: visa a preparar os estudantes por meio de problemas concretos, na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização do trabalho escolar, com base em diferentes perspectivas teóricas, articulando a formação pedagógica e a formação específica. Para dar conta dessa dimensão tem as seguintes disciplinas: Didática e Formação Docente em Educação Física, Educação Física Adaptada, Educação Física com Cuidados Especiais, Estágio Supervisionado do 6º ao 9º ano, Fundamentos Teóricos da Língua Brasileira de Sinais, Investimentos em Eventos em Práticas Corporais, Metodologia Científica da Pesquisa, Metodologia da Pesquisa em Educação Física, Organização de Eventos em Práticas Corporais, Política Educacional, Políticas Públicas em Educação Física, Esporte e Lazer, Projeto de Pesquisa, Tecnologia da Informática e Educação, Testes, Medidas e Avaliação na Educação Física, Trabalho de Conclusão de Curso, Avaliação Educacional, Estágio Supervisionado na Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, Estágio Supervisionado no Ensino Médio, Introdução à Pesquisa, Metodologia do Ensino da Educação Física, Planejamento Educacional, Saúde Coletiva e Socorro Urgente.

Enfim, a estrutura curricular defendida no PPP assume pressupostos educativos advindos da teoria da Complexidade e da **Corporeidade** que consubstanciam a perspectiva da **Motricidade Humana**. Autores como Edgar Morin, Antônio Damásio, Maturana e Varela,

Manuel Sérgio, Hugo Assmann, Wagner Wey Moreira, são citados como pontos de referências no trato da corporeidade.

Quando o PPP apresenta as competências específicas que devem ser dominadas pelos Profissionais deixa claro as bases da Teoria pedagógica do **Neonstrutivismo e Neoescolanovismo**:

Dominar um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiam o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana (UFPA/ CASTANHAL, 2010, p. 17)

Demonstra também no PPP aproximações com a Proposição pedagógica da Educação Física da Saúde Renovada: "como profissional da área de saúde, dentro do âmbito da Educação Física, deve estar apto a desenvolver ações de prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo" (UFPA/ CASTANHAL, 2010, p. 14). Estes elementos nos permitem avaliar que o PPP de Licenciatura em Educação Física da UFPA/CASTANHAL tem suas bases nas Pedagogias do aprender a aprender e Pedagogia das Competências, que a Proposição **Fenomenológica/ Motricidade Humana** é predominante no curso. Porém, também encontro fortemente a presença da concepção **Saúde Renovada** a partir da preocupação voltados à qualidade de vida e à adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

A **Universidade Federal de Goiás** conta com 2 cursos de Educação Física: Campus de Goiânia e Catalão. Estas duas instituições possuem muitas semelhanças em seus projetos pedagógicos, nas estruturas curriculares e nas ementas e referenciais das disciplinas. O Curso do Campus de Catalão tomou como referencia o Campus de Goiânia para reformulação do seu PPP. Apresentaremos a seguir a análise do PPP do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus de Goiânia.

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFG, criado em 01 de setembro de 1998 através da resolução n. 283 do então Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás e reconhecido pelo MEC em 27 de dezembro de 1994.

Para elaborar esta nova proposta curricular para o curso de licenciatura em Educação Física da FEF/UFG (2013, p. 21) teve como referência, o corpo, a cultura e a sociedade, e, sobretudo, o significado de uma formação profissional nesse contexto e com base em novos elementos que integram e se relacionam (teoria e prática) para melhor compreender a realidade em sua totalidade. A idéia de sociedade e natureza, ciência e cultura, corpo e

representação, teoria e prática nada mais são do que partes constitutivas e articuladas da formação profissional docente que capacita a intervir na modificação permanente do mundo real. Pensar a formação por esse ângulo significa, olhar de forma original o objeto de formação inicial, com possibilidade de construir novas oportunidades para que sejam compreendidos “os significados (processos, relações e produtos materiais) humanos em suas várias dimensões, tendo a expressão e a linguagem da *corporalidade* do homem nos seus diversos contextos sócio-culturais” (idem, p. 22).

O curso tem a seguinte estrutura de organização: Carga horária para integralização: 3200 horas, com duração mínima de 8 e máxima de 14 períodos/semestres letivos; Prática como componente curricular: 496 horas ao longo do curso, distribuídas entre atividades e disciplinas curriculares; Estágio curricular obrigatório: 400 horas, a partir do 5º semestre letivo; Atividades complementares: mínimo de 208 horas; Apresentação de trabalho científico (monográfico) de conclusão de curso

O curso de Educação Física da FEF/UFG tem como **objetivo geral**:

Formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do **movimento humano**, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, cultura e a sociedade (FEF/UFG, 2013 p. 7 grifos nossos).

O PPP FEF/UFG apresenta os seguintes objetivos específicos na formação de professores qualificados para:

- O processo de reflexão crítica no sentido de compreender a gênese da existência social e cultural humana, perpassando a esfera do trabalho, da cultura, da educação, da escola e do saber;
- A formação docente enquanto elemento constitutivo do sujeito na formação da cultura elaborada;
- A atividade criadora, transformadora, e a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos em todas as suas dimensões;
- A articulação dos componentes curriculares, fecundando o trabalho educativo, a ação pedagógica e a pesquisa científica sociedade (FEF/UFG, 2013. p. 7).

A FEF/UFG (2013, p. 15 grifos nossos) apresenta no PPP **o perfil dos egressos** que pauta-se, durante o processo de formação docente, no desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- atuar e refletir criticamente acerca de sua função formadora, pedagógica, científica, política e social;
- atuar nos diferentes espaços e dimensões da educação básica dentro da perspectiva da práxis pedagógica e social;

- desenvolver atitude científica por meio da pesquisa, da reconstrução do conhecimento e de avaliações socioculturais do movimento humano, com foco nas diferentes formas de educação corporal, visando a produção e a ampliação do acervo cultural humano;
- atuar na gestão de políticas educacionais, no trabalho pedagógico, no ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação pedagógica, em projetos educacionais na escola e em outros espaços educativos onde se insere a **corporalidade humana**;
- atuar no universo da **corporalidade humana** na perspectiva do ensino crítico e reflexivo e na produção e reconstrução do saber no âmbito da educação e da cultura;
- compreender os métodos de produção de conhecimentos tendo em vista a construção e reconstrução de saberes docentes em educação física;
- compreender a complexidade dos processos objetivos e subjetivos de formação e desenvolvimento humanos;
- compreender as relações contraditórias que permeiam o corpo e suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade;
- desenvolver autonomia intelectual e profissional possibilitando e fortalecendo a ação interdisciplinar e o trabalho coletivo no contexto da educação e da sociedade.

O PPP da FEF/UFG (2013, p. 15) destaca que essas competências concebidas devem ser convertidas em práxis dentro da ação curricular, perpassando o perfil profissional desejado, o modelo curricular, os conteúdos, os procedimentos metodológicos e a avaliação do curso. Ao se defender as competências profissionais como práxis pedagógica e social, não se refere a quaisquer competências, mas daquelas que devem constituir a matriz epistêmica da docência em vários tempos e lugares sociais.

As competências propostas no PPP significam a compreensão da dimensão do trabalho humano como práxis transformadora na escola e, nesta práxis, as tarefas cotidianas devem estar sintonizadas com as trocas de conhecimentos e saberes socioculturais entre parceiros, na busca de uma maior humanização das relações de trabalho.

Quanto ao objeto de estudo a FEF/UFG (2013, p. 6) refere-se à **cultura Corporal** "dimensão prática deve estar presente nos componentes curriculares articulada com os conteúdos da cultura corporal e com a prática pedagógica da Educação Física na escola" e ao **movimento humano** quando define os objetivos do curso "Formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano" (idem, p. 7). Mas também se refere à Corporeidade quando define as competências que devem ser adquiridas pelos egressos "atuar no universo da **corporalidade humana** na perspectiva do ensino crítico e reflexivo e na produção e reconstrução do saber no âmbito da educação e da cultura" (idem, p. 24).

Para o **trato com o conhecimento** o PPP da FEF/UFG (2013, p. 14), defende que os conteúdos significativos devem ser construídos por meio das competências, entendendo-as

como práxis pedagógica, como ação crítica e reflexiva, mantendo assim a perspectiva de que o ensino deve formar para a autonomia da gestão escolar e o respeito aos saberes adquiridos (experiências) pelos alunos em processos informais e implementada a realização da prática de ensino e estágios curriculares obrigatórios em todo o processo de formação acadêmica.

Nesse sentido, devem ser resgatados os conteúdos históricos matriciais do campo acadêmico e do campo de intervenção profissional da área que perpassam a escola como em outros ambientes educacionais fora da escola, como: a ginástica, os jogos, o esporte, as lutas, a dança, o lazer, as linguagens corporais expressivas e culturais, o movimento corporal, entre outros, devendo mudar os seus aspectos e os significados que cada uma destes componentes possam oferecer dentro do PPP e a sua relação com o núcleo de identificação estrutural da área. Os demais conhecimentos devem ser adicionados para dar sustentação ao desenvolvimento teórico-conceitual e científico nos processos de intervenção na docência profissional na perspectiva da formação humana ampliada.

As disciplinas estão organizadas em três núcleos:

1- Núcleo Comum- Conjunto de conteúdos comuns para a formação profissional: Anatomia do Movimento Humano, Fisiologia Aplicada a Educação Física, Educação Nutricional, Biologia e Educação, Educação, Comunicação e Mídias, Políticas Educacionais, Antropologia do Corpo, Psicologia Educacional I, Psicologia Educacional II, Introdução ao Pensamento Científico.

2- Núcleo Específico- Conjunto de conteúdos que darão a especificidade à formação profissional: Educação Física e Saúde, Introdução ao Estudo da Biomecânica do Movimento Humano, Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação, Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação Física, Sujeito, Aprendizagem e Contexto Educacional, Teorias do Esporte, Gestão e Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil, Introdução aos Estudos do Lazer, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Natação, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Atletismo, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Voleibol, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Basquetebol, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Futebol, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Handebol, Fundamentos Sócio-Culturais das Lutas na Educação Física, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Dança-Educação, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Jogos e Brincadeiras, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada, Oficina Experimental, Estágio Curricular Supervisionado I, Estágio Curricular Supervisionado II e os Núcleos Temáticos de Pesquisa: Pesquisa em Educação Física Saúde e

Educação; Pesquisa em Educação Física, Lazer e Educação; Pesquisa em Educação Física e Esporte (O Aluno Optará Por Apenas Um Campo Temático De Pesquisa)

3- Conjunto de conteúdos que objetiva garantir liberdade ao aluno para ampliar sua formação. Deverá ser composto por disciplinas eletivas por ele escolhidas dentre todas as oferecidas nessa categoria no âmbito da universidade, respeitados os pré-requisitos denominadas de Núcleo Livre.

Estes elementos nos permitem avaliar que o PPP de Licenciatura em Educação Física da FEF/UFG (2013) tem suas bases na perspectiva do **Professor Reflexivo**, pois traz a idéia de “práxis pedagógica, como ação crítica e reflexiva” (idem, p. 14) e na **Pedagogia das Competências** "defende que os conteúdos significativos devem ser construídos por meio das competências, entendendo-as como práxis pedagógica [...] respeito aos saberes adquiridos (experiências) pelos alunos em processos informais” (idem, p. 10), o PPP faz uma crítica ao modelo de competências no sentido instrumental e pragmático como prevê a Diretrizes Curriculares Nacionais, mas defende a ação educativa e pedagógica fundada nas diversas relações que o professor estabelece com os outros, e em especial com seus alunos no interior da escola, centrando-se na busca de significados que possam contribuir para a construção de um mundo melhor e dedicado à humanidade do sujeito social.

O PPP não deixa claro as suas bases nas Proposições Pedagógicas da Educação Física, mas ora se refere ao movimento humano (**desenvolvimentista**), ora se refere à corporalidade (**fenomenológica**) e ora a Cultura Corporal (**crítico-superadora**).

A Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) foi criada pelo decreto-lei 1212 de 17 de abril de 1939 com o objetivo de ser a Escola-Padrão na formação em Educação Física no Brasil, sendo a primeira instituição de ensino superior em Educação Física pertencente a uma universidade (Universidade do Brasil).

Em agosto de 1999 foi nomeado uma "Comissão de Reformulação dos Currículos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física" da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da **Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**, composta por professores de diferentes departamentos. No momento da instalação da Comissão na EEFD, colocavam-se em discussão no Brasil as "Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação de Educação Física". As discussões sobre a nova proposta curricular foram

interrompidas no final de 2001 e retomadas em 2004 com a criação de uma nova comissão para adequar as propostas anteriores à nova legislação aprovada¹⁴.

A discussão da proposta foi pautada pelo perfil do profissional que se pretende formar. O PPP da EEFD/UFRJ (2006, p. 8) destaca as proposições de autores como Gimeno Sacristán, Ken Zeichner, Contreras Jordán, Philippe Perrenoud e António Nóvoa, entre outros. O pensamento em comum desses autores é o entendimento de que a formação inicial do professor deve ser dirigida para que o profissional se **torne reflexivo e crítico**, com uma base sólida na graduação, mas também preparado para buscar a sua formação contínua e de modo autônoma. **A formação de professores** devem contemplar práticas de formação-ação e de formação-investigação, que favoreçam a **concepção reflexiva da profissão docente**.

Nesse sentido a EEFD/UFRJ (2006, p. 15) apresenta como **objetivos gerais**:

- Preparar professores licenciados em Educação Física para uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e democrática em função dos direitos, necessidades e interesses da maioria da população brasileira (EEFD/UFRJ, 2006 p. 15);
- Estimular o processo de formação contínua dos futuros professores, através do interesse pela busca e produção de novos conhecimentos advindos de pesquisas científicas e práticas de extensão, visando seu aperfeiçoamento permanente (EEFD/UFRJ, 2006 p. 15).

O objetivo específico do curso de Licenciatura em Educação Física:

Desenvolver as competências técnicas para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes na área de Educação Física, dirigidas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (EEFD/UFRJ, 2006 p. 15).

A EEFD/UFRJ (2006, p. 15 e 16) espera que o **profissional formado (egresso)** em Educação Física tenha as seguintes características:

- consciência de seu papel como educador, sendo capaz de intervir pedagogicamente e profissionalmente junto às diferentes manifestações das culturas das atividades físicas e dos esportes, levando em consideração a diversidade da clientela escolar público alvo;
- apresente uma clara visão pedagógica e científica, dominando instrumentos, métodos e técnicas de pesquisa que permitam intervenções em sua prática docente;

¹⁴Resolução CNE/CP n.º 1 de 18/2/2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a Resolução CNE/CP n.º 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura e a Resolução CNE/CES n.º 7/2004 que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Educação Física.

- demonstre atitude crítico-reflexiva perante a produção de conhecimento da área, visando obter subsídios para o aprimoramento constante de seu trabalho no âmbito da Educação Física escolar;
- demonstre compreender e dominar o processo de intervenção pedagógica nos campos de trabalho relacionados à tradição da área educacional e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos;
- demonstre capacidade para resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento do educando;
- demonstre saber como considerar criticamente as características, interesses e necessidades e as diversidades da comunidade escolar nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas e projetos de intervenção pedagógica;
- demonstre saber utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação, de forma a ampliar e a diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como para qualificar sua prática docente;
- demonstre liderança na relação com pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação escrita, verbal e não-verbal e desenvoltura no fazer didático, de modo a conduzir adequadamente sua atividade profissional;
- demonstre capacidade de argumentação de modo que saiba justificar e articular sua visão de mundo e sua prática docente, bem como balizar sua intervenção pedagógica à luz das teorias produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins; e,
- possua uma ampla visão da realidade social, política, cultural e econômica do País, consciente das reais necessidades e possibilidades do aluno.

Para o trato com o conhecimento o PPP não informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. As disciplinas do currículo da EEFD UFRJ são organizadas em formação ampliada e formação específica. A formação ampliada apresenta 3 blocos de conhecimentos: 1- relação ser humano-sociedade (História da Educação Física, Perspectivas Filosóficas da Educação Física, Filosofia da Educação no Mundo Ocidental, Fundamentos Sociológicos da Educação, Introdução Estudos Corporeidade); 2-

produção do conhecimento científico e tecnológico (Introdução à Metodologia Científica, Metodologia da Pesq. em Ed. Física, Monografia); 3- biológica do corpo humano (Anatomia para Educação Física, Fisiologia, Bioquímica, Socorro em Urgências).

A formação específica apresenta 3 blocos: 1- técnico-instrumental (Fisiologia do Exercício I, Cinesiologia E.F, Atividades Complementares, Psicomotricidade, Educação Física Adaptada, Educação Física na Educação Infantil, Educação Física no Ensino Fundamental, Educação Física no Ensino Médio); 2- didático-pedagógico (Psicologia da Educação, Didática, Didática da Educação Física I, Didática da Educação Física II, Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado, Educação Brasileira); 3- culturais do movimento humano (Prática da Natação, Folclore Brasileiro.: danças e folguedos, Fundamentos do Atletismo, Fundamentos da Natação, Fundamentos da Ginástica Artística, Fundamentos do Voleibol, Fundamentos do Basquetebol, Fundamentos do Handebol, Fundamentos do Futebol, Fundamentos da Capoeira, Educação Física e Ludicidade, Fundamentos da Ginástica).

Estes elementos nos permitem avaliar que o PPP de Licenciatura em Educação Física da EEF/UFRJ tem suas bases na **Pedagogia das competências** quando apresenta como objetivo específico “desenvolver as competências técnicas para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes na área de Educação Física” (EEF/UFRJ, p. 15) e **Perspectiva do Professor reflexivo**, quando defende a “formação de professores devem contemplar práticas de formação-ação e de formação-investigação, que favoreçam a concepção reflexiva da profissão docente” (idem, p. 15). O PPP não deixa claro qual o objeto de estudo da Educação Física e nem qual abordagem pedagógica da Educação Física tem nas suas bases, mas pelo rol de disciplinas apontamos que a abordagem **Fenomenológica** e **Psicomotricidade** são predominantes no curso. Pois, na organização curricular tem uma disciplina para os estudos da corporeidade e outra pra Psicomotricidade.

A Escola de Educação Física da Universidade Federal (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi criada em maio de 1940 e, atualmente, possui, além do Curso de Educação Física (Habilitações Licenciatura e Bacharelado), os cursos Bacharelado em Fisioterapia e Licenciatura em Dança.

A elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Escola de Educação Física (ESEF) da UFRGS foi construído ao longo de dois anos pela comunidade *esefiana* e sistematizado por uma Comissão Especial de Reestruturação curricular, instituída pela

Portaria nº 5 de 1º de setembro de 2010 pela Direção da Escola de Educação Física da UFRGS. De acordo com a ESEF/UFRGS (2012, p. 15) os currículos da Licenciatura e Bacharelado estavam sendo contestados, pois eram muito similares e também apresentava a necessidade uma nova configuração curricular.

De acordo com o PPP da ESEF/UFRGS a **Formação** deve ser sustentada numa concepção de educação que tenha *o aluno como centro irradiador do processo*, estes anseios se materializaram numa "proposta inspirada em **competências e habilidades** necessárias para um professor de Educação Física desempenhar sua profissão de forma qualificada e pautada pelos princípios da ética e do compromisso social" (ESEF/UFRGS, 2012, p. 15 grifo nosso).

O curso de Licenciatura da ESEF/UFRGS tem a finalidade de:

Propiciar que o egresso desenvolva as habilidades relativas às competências do atuar com a Educação Física, seja no contexto Escolar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva), bem como em ambientes educacionais extra-escolares (ESEF/UFRGS, 2012, p. 18).

Assim, tem o **objetivo de formar professores** de educação física "competentes para o ensino dos elementos da **cultura corporal do movimento humano** por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas diversificadas (biológica, sociocultural, pedagógica)" (ESEF/UFRGS, 2012, p. 17).

O perfil do egresso Licenciado em Educação Física da ESEF/UFRGS é:

O professor que planeja, organiza e desenvolve atividades de ensino referentes às práticas corporais sistematizadas na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos e em ambientes extra-escolares. Elabora e analisa materiais didáticos e projetos curriculares pertinentes à Educação Física Escolar. Realiza ainda pesquisas em Educação Física, coordena e supervisiona equipes de trabalho em ações e programas que tematizem as práticas corporais sistematizadas dentro e fora da escola (ESEF/UFRGS, 2012, p. 18).

Os pressupostos para a **atuação do egresso** de Educação Física da ESEF/UFRGS (2012, p. 18) estão fundamentados a partir da consideração de que a Educação Física configura-se enquanto área de intervenção cujos **objetos de ação são as práticas corporais sistematizadas** (esporte, práticas corporais expressivas, ginástica, jogos, lutas).

Para o **trato com o conhecimento** o currículo está organizado em três eixos de formação que articulam as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada: eixo da formação orientado para Educação Física Escolar, eixo da formação geral e eixo da formação específica. Essa organização tem por finalidade possibilitar a aquisição de habilidades que favoreçam o desenvolvimento das diferentes competências referentes à

qualificada atuação do Licenciado em Educação Física. Assim, as habilidades e competências a serem adquiridos são distribuídas também por cada eixo de formação.

Os três Eixos de Formação são compostos por diferentes núcleos de conhecimento que, por sua vez, são constituídos por diferentes disciplinas. O Eixo da Formação Geral é composto por duas disciplinas que tem por objetivo que os estudantes compreendam a organização do currículo do seu curso e a organização da Universidade onde estudam. Este eixo é constituído pelas disciplinas Introdução aos Estudos Universitários I e Introdução aos Estudos Universitário II. O Eixo da Formação Específica (comum a todo aluno de um curso de graduação em Educação Física) está organizada em oito núcleos:

- 1) Núcleo Campo Profissional: núcleo para compreensão das diferentes possibilidades de atuação na área da Educação Física e suas possíveis inter-relações, é constituído pela disciplina Campo Profissional da Educação Física.
- 2) Núcleo Pesquisa em Educação Física: núcleo para adquirir as habilidades relativas à produção do conhecimento científico, este núcleo é composto pelas disciplinas Pesquisa em Educação Física I, Pesquisa em Educação Física II, Trabalho de Conclusão de Curso I, Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física Escolar, Metodologia da Pesquisa Bibliográfica e Estatística aplicada à Educação Física.
- 3) Núcleo Estudos Socioculturais: núcleo para adquirir as habilidades relacionadas aos conhecimentos básicos sobre natureza, cultura e sociedade e as práticas corporais. Este Núcleo é constituído pelas disciplinas Estudos Socioculturais I, II e III, além da disciplina Antropologia do Corpo e da Saúde.
- 4) Núcleo Desenvolvimento Humano: núcleo para adquirir as habilidades relacionadas aos conhecimentos do Desenvolvimento Humano, é constituído pelas disciplinas Psicologia aplicada à Saúde, Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora;
- 5) Núcleo Práticas Corporais Sistematizadas: núcleo para adquirir as habilidades relacionadas aos conhecimentos dos esportes, das ginásticas, das danças, dos jogos e dos exercícios físicos, é formado por disciplinas que abordam tais práticas;
- 6- Núcleo Conhecimentos Biodinâmicos: núcleo para adquirir as habilidades relacionadas aos conhecimentos da Anatomia, Cinesiologia, Fisiologia e Fisiologia do Exercício, da Biomecânica e do Treinamento Físico. Integram as seguintes disciplinas eletivas: Bioquímica Básica, Bioquímica do Exercício.

7) Núcleo Exercício Físico e Saúde: núcleo para adquirir as habilidades relacionadas aos conhecimentos da prática do exercício físico no âmbito da saúde, é formado pelas disciplinas Educação e Promoção da Saúde, Prescrição e Avaliação em Práticas Corporais e Saúde, Exercício Físico e Envelhecimento, Bases das Práticas Corporais e Saúde, Avaliação e Educação Postural e Práticas Integradas em Saúde I;

8) Núcleo de Estudos do Lazer: núcleo para adquirir as habilidades relacionadas aos conhecimentos da área do lazer e suas inter-relações com as práticas corporais. Este Núcleo é constituído pelas disciplinas Dinamização de programas Recreativos e de lazer e Bases Teóricas do Lazer;

O Eixo da Formação Orientada para a Educação Física Escolar está organizado em quatro núcleos:

1) Núcleo Fundamentos da Educação Escolar: núcleo para desenvolver as habilidades referentes aos conhecimentos relacionados à Sociologia e História da Educação, à compreensão da escola enquanto instituição social este Núcleo é constituído pelas disciplinas Sociologia da Educação I, Organização da Escola Básica, Políticas da Educação Básica, História da Educação: história da escolarização e processos pedagógicos, Teoria do Currículo, Ensino e Identidade Docente, Concepções e práticas em Educação de Jovens e Adultos, Mídias e Tecnologias Digitais em Espaços Escolares, Políticas Governamentais na Educação Brasileira, Psicologia da Educação: o Jogo I, Seminário: Educação, Trabalho e Profissão e Seminário: Educação e Movimentos Sociais;

2) Núcleo Fundamentos da Educação Física na Escola: núcleo para desenvolver as habilidades referentes aos conhecimentos relacionados ao ensino das práticas corporais sistematizadas nos diferentes níveis de ensino. Este Núcleo é formado pelas disciplinas Fundamentos da Educação Física na Educação Infantil, Fundamentos da Educação Física no Ensino Fundamental e Fundamentos da Educação Física no Ensino Médio;

3) Núcleo Fundamentos da Educação Inclusiva: núcleo para desenvolver as habilidades referentes aos conhecimentos relacionados ao ensino das práticas corporais sistematizadas para pessoas deficientes. Este núcleo é constituído pelas disciplinas Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, Fundamentos da Educação Física Especial e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);

4) Núcleo Práticas Docentes em Educação Física Escolar: núcleo para desenvolver as habilidades referentes aos conhecimentos relacionados à prática docente da Educação Física nos diferentes níveis de ensino. Este núcleo é constituído pelos Estágios de Docência de Educação Física nos diferentes níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), pela disciplina Currículo e Planejamento na Educação Física Escolar e pelo Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura.

Estes elementos nos permite avaliar que o PPP de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFRGS tem suas bases na **Pedagogia das competências**, isso fica evidente quando define que **a Formação** deve ser sustentada numa concepção de educação que tenha o aluno como centro irradiador do processo, estes anseios se materializaram numa "proposta inspirada em **competências e habilidades** necessárias para um professor de Educação Física desempenhar sua profissão de forma qualificada" (ESEF/UFRGS, 2012, p. 15). O PPP não deixa claro qual o objeto de estudo da Educação Física, cita **as práticas corporais sistematizadas** quando apresenta os pressupostos para atuação do egresso "[...] que a Educação Física configura-se enquanto área de intervenção cujos objetos de ação são as práticas corporais sistematizadas (esporte, práticas corporais expressivas, ginástica, jogos, lutas)" (idem, p.18), mas quando cita o objetivo do curso se refere à **Cultura Corporal do Movimento** "[...] para o ensino dos elementos da cultura corporal do movimento humano por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas diversificadas (biológica, sociocultural, pedagógica)" (idem, p. 17). Quanto as Abordagens da Educação Física, pelo rol de disciplinas avaliamos que o PPP tem bases na **Desenvolvimentista e Saúde Renovada**. Mas também faz referência a cultura corporal do movimento que é objeto de estudo das abordagens Multiculturalistas.

Realizada a análise dos PPPs da Instituições Federais de Ensino, realizamos a discussão e sistematização das bases pedagógicas tratadas na Formação de Professores de Educação Física.

4.3 DISCUSSÃO E SISTEMATIZAÇÃO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS TRATADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Realizamos uma análise intencional dos PPPs de Instituições Federais de Ensino Superior de cinco regiões do País: Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal do Pará- UFPA, Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS e Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ.

Para analisar os documentos e discutir as bases pedagógicas dos cursos, delimitamos as categorias teóricas principais que nos permitem identificar as bases pedagógicas nos currículos. A pedagogia trata da formação humana, dos rumos da escolarização impressa pelo processo ensino-aprendizagem, trata do perfil dos formandos e trata do conhecimento considerado e organizado no currículo para formar os estudantes. Delimitando como categorias de análise das bases pedagógicas: a) concepção de formação, b) objetivos do curso, c) perfil dos egressos e d) trato com o conhecimento.

Nesse tópico realizamos a discussão e sistematização das bases pedagógicas tratadas na Formação de Professores de Educação Física presentes nos PPPs dos curso.

A partir das análises, avaliamos que o Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia tem bem precisas as suas bases pedagógicas. O perfil desejado na formação dos professores de Educação Física da UFBA abarca a própria concepção de formação humana e formação profissional entendida como processo amplo de preparação científica, pedagógica, moral, ética, estética, política e técnica de quadros para responderem às demandas e reivindicações sociais, às demandas de produção do conhecimento e de formação continuada, em termos de atualização para o exercício da prática profissional. A política global de formação é caracterizada historicamente pelo trabalho pedagógico, socialmente útil, no trato com o conhecimento acerca da cultura corporal e tem como ponto central as dimensões do desenvolvimento e da formação humana e político-social na perspectiva da formação omnilateral, ou seja, aponta para a superação da formação unilateral, altamente especializada, alienada e limitada. Defende a formação com uma base teórica consistente, sendo esta consolidada através da prática enquanto práxis social, que deve ser o eixo articulador do conhecimento no currículo, tendo a história como matriz científica. Portanto, tem sua base na Teoria Pedagógica **Histórico Crítica**, e na Abordagem Pedagógica da Educação Física **Crítico Superadora**.

O Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Pará também deixa claro suas bases pedagógicas. O mesmo assume pressupostos educativos advindos da teoria da Complexidade e da **Corporeidade** que consubstanciam a perspectiva da **Motricidade Humana**. Sendo que a Motricidade é definida como eixo norteador do curso. Autores como Edgar Morin, Antônio Damásio, Maturana e Varela, Manuel Sérgio, Hugo Assmann, Wagner Wey Moreira, são citados como pontos de referências no trato da corporeidade. O PPP também compreende a Educação Física como um ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana. Têm o objetivo de formar o profissional para o exercício da docência

na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial, em contextos escolares e não escolares, como clubes, academias e associações. Pretende-se, de forma crítica e contextualizada, desenvolver os conteúdos históricos da Educação Física, utilizando as ginásticas, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as diferentes formas de recreação, na busca de colaborar com o ato educativo, prioritariamente no âmbito escolar, na formação crítica e criativa do aluno cidadão. Apresenta suas bases nas Pedagogias do aprender a aprender, que a Abordagem **Fenomenológica/Motricidade Humana** é predominante no curso. Porém, também encontro fortemente à presença da Abordagem **Saúde Renovada** a partir da preocupação voltada à qualidade de vida e à adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás faz uma crítica ao modelo de competências no sentido instrumental e pragmático como prevê a Diretrizes Curriculares Nacionais, mas defende a ação educativa e pedagógica fundada nas diversas relações que o professor estabelece com os outros, e em especial com seus alunos no interior da escola, centrando-se na busca de significados que possam contribuir para a construção de um mundo melhor e dedicado à humanidade do sujeito social. Formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do **movimento humano**, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, cultura e a sociedade. Para atingir esse objetivo Propõe competências que significa a compreensão da dimensão do trabalho humano como práxis transformadora na escola e, nesta práxis, as tarefas cotidianas devem estar sintonizadas com as trocas de conhecimentos e saberes socioculturais entre parceiros, na busca de uma maior **humanização das relações de trabalho**. Assim avaliamos que o PPP de Licenciatura em Educação Física da UFG tem suas bases nas **Pedagogias do aprender a aprender**. Quanto às Abordagens Pedagógicas da Educação Física, se refere ao movimento humano (**desenvolvimentista**), ora se refere à corporalidade (**fenomenológica**) e ora à Cultura Corporal (**crítico-superadora**).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Universidade Federal do Rio de Janeiro tem a formação pautada no entendimento de que a formação inicial do professor deve ser dirigida para que o profissional se torne reflexivo e crítico, com uma base sólida na graduação, mas também preparado para

buscar a sua formação contínua e de modo **autônomo**. A **formação de professores** deve contemplar práticas de formação-ação e de formação-investigação, que favoreçam a **concepção reflexiva da profissão docente**. Têm o objetivo de desenvolver as competências técnicas para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes na área de Educação Física, dirigidas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Avaliamos que o PPP de Licenciatura em Educação Física tem suas bases nas **Pedagogias do aprender a aprender**. O PPP não define qual é o objeto de estudo da Educação Física, mas pelo rol de disciplina está com base nas Abordagens da Educação Física **Fenomenológica e Psicomotricidade**. Na organização curricular tem uma disciplina para os estudos da corporeidade e outra para Psicomotricidade.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem a **Formação** sustentada numa concepção de educação que tenha o aluno como centro irradiador do processo de ensino, inspirada em **competências e habilidades** necessárias para um professor de Educação Física desempenhar sua profissão de forma qualificada. Com o objetivo de formar professores de Educação Física competentes para o ensino dos elementos da **cultura corporal do movimento humano**. Cita o movimento humano quando define o objetivo do curso, mas define objeto de ação **as práticas corporais sistematizadas** (esporte, práticas corporais expressivas, ginástica, jogos, lutas). Estes elementos nos permitem avaliar que o PPP de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFRGS tem suas bases, nas **Pedagogias do aprender a aprender**. Quanto as Proposições da Educação Física, pelo rol de disciplinas avaliamos que o PPP tem bases na **Desenvolvimentista e Saúde Renovada**. Mas também faz referência a cultura corporal do movimento das abordagens Multiculturalistas.

As bases pedagógicas presentes nos PPPs dos cursos estão sistematizadas no quadro abaixo:

QUADRO 8: SÍNTESE DAS BASES PEDAGÓGICAS DOS CURSOS

IFES	TEORIA PEDAGÓGICA	ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA
UFBA	Pedagogia Histórica-Crítica	Crítico-Superadora
UFPA	Pedagogias do aprender a aprender	Fenomenológica/Motricidade Humana Saúde Renovada

UFG	Pedagogias do aprender a aprender	Desenvolvimentista Fenomenológica Crítico-Superadora
UFRJ	Pedagogias do aprender a aprender	Fenomenológica Psicomotricidade.
UFRGS	Pedagogias do aprender a aprender	Desenvolvimentista Saúde Renovada Multiculturalista

Fonte: Elaboração de minha autoria

A partir das sistematizações das bases pedagógicas presentes nos PPPs dos cursos, destacamos que a formação de professores e professoras de Educação Física, se expressam em duas proposições antagônicas. Saviani e Duarte (2012, p. 2-3), destacam a contradição que marca a história da educação na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola (socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas) e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção, portanto é propriedade do capital e não pode ser socializada.

Nessa contradição inerente à educação escolar, na sociedade capitalista, o movimento pode se produzir duas direções: a) O sistema escolar é estruturado de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado, favorável aos interesses da classe dominante. O acesso ao conhecimento se dá de maneira profundamente desigual e seletiva, camuflado pelo respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de esforço do indivíduo em se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, no sentido da precarização; b) outra direção possível é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, favorável aos interesses da classe trabalhadora, que faz do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo que se realiza no interior da instituição escolar. Essa luta requer ações organizadas no plano da produção do conhecimento sobre a educação, no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional,

em todos os alunos do domínio do conhecimento necessário para o seu desenvolvimento como ser humano (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2-3).

Os Projetos de Formação dos cursos da UFPA, UFG, UFRJ e UFRGS apresentam bases nas teorias definidas por Saviani (2011, p. 225) expressa-se no Neoprodutivismo e suas variantes: Neoescolanovismo, Neoconstrutivismo que tomam o lema aprender a aprender como orientação pedagógica, concepção psicológica do sentido de aprender como atividade construtiva do aluno. A educação volta-se à lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado. Assim, é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. A educação é entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.

De acordo com Morschbacher (2016) as “pedagogias do aprende a aprender” encontram-se na base o problema da desqualificação da formação.

O rebaixamento teórico dos currículos pela ênfase nas experiências cotidianas imediatamente apreensíveis em detrimento do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade nas suas formas elaboradas, na resolução de problemas em detrimento do domínio de conceitos, no saber fazer em detrimento da consistente formação teórica, etc., são expressão desta tendência. Os professores em formação, não se apropriam das ferramentas de pensamento e dos conceitos necessários para o necessário e radical enfrentamento dos processos inerentes ao trato com o conhecimento da cultura corporal e, no plano mais geral, para a apreensão do real concreto no pensamento (Morschbacher, 2016, p. 204).

Portanto, os princípios das pedagogias do aprender a aprender que tem norteado a formação de professores de Educação Física na maioria das Universidades Federais¹⁵, em acordo com Martins (2010, p. 20) “diz respeito ao descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade” expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos historicamente produzidos e acumulado pela humanidade nas suas formas elaboradas. A referida negação se dá a partir da “defesa da particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural” (idem, p. 21), ou seja, pela ênfase nas experiências cotidianas imediatamente apreensíveis, com o ensino baseado na resolução de problemas em detrimento do domínio de conceitos, no saber fazer em detrimento da consistente formação teórica. O destaque conferido a Formação de Professores é que, está cada vez mais centrado

¹⁵ UFPA, UFG, UFRJ e UFRGS.

em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o conhecimento local em detrimento do universal, dentre outras, “não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade” (idem, p. 23).

Vale destacar que por ocasião das Diretrizes Curriculares Nacionais, a Pedagogia das Competências representa uma concepção relativamente universal, trata-se de uma referência identificável em parcela razoável dos marcos regulatórios referentes à política educacional brasileira e que confere um caráter pragmático e restrito - fundado no conceito de empregabilidade e subsumido ao mercado - à formação do trabalhador em Educação Física. Cabe ainda, ao reiterar-se que a Pedagogia das Competências representa a “concepção nuclear” orientadora dos cursos de graduação em Educação Física (conforme as orientações do Parecer CNE/CP 09/2001, Resolução CNE/CP 01/2002, Parecer CNE/CES 058/2004 e Resolução CNE/CES 07/2004).

Pinho (2017, p. 99) destaca que a aquisição de competências é um processo que faz parte da constituição do ser humano enquanto ser social, portanto, indispensável ao próprio desenvolvimento humano. O desenvolvimento de competências e habilidades, inclusive as científicas e técnicas, é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, não só individual, mas também enquanto espécie e para uma apreensão da realidade em sua totalidade. Mas, ressalta que é importante compreender que a conjuntura exige determinadas necessidades à formação do trabalhador. No caso do atual modo de produção, o projeto de formação baseado nas competências e habilidades é fundamentado em determinadas competências e habilidades que se referem à pedagogia das competências, que traz em si um formação orientada pelo desenvolvimento de competências voltadas para atender às demandas do capitalismo, bem como para a adaptação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, é necessário que seja determinado claramente o tipo de competências que fundamenta o projeto de educação em questão e qual seu objetivo na formação.

As “competências globais” presentes no PPP da UFBA apoiam-se em uma concepção superadora do conceito hegemônico de “competência”, largamente utilizado nos ordenamentos legais relativos à formação em nível de Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior. Nestes ordenamentos legais, as competências são definidas, em consonância com as “pedagogias do aprender a aprender”, como a capacidade de converter o conhecimento em ação. Esta capacidade, no marco das “pedagogias do aprender a

aprender”, não abrange, como objetivo e princípio da formação dos professores, a consistente base teórica. Deste modo, as ações do professor baseiam-se, tendencialmente, na apreensão e explicação da prática pedagógica fundadas em conceitos espontâneos em detrimento dos conceitos científicos. Para as “pedagogias do aprender a aprender”, cuja raiz é a pedagogia escolanovista e o construtivismo, a aprendizagem se dá de forma espontânea e deve atender aos interesses e necessidades do aluno empírico (MARSIGLIA, 2013 *apud* MORSCHBACHER, 2016, p. 226).

O PPP da UFBA (2019, p. 20) defende que num currículo as habilidades e competências não devem estar exclusivamente orientado para demandas de mercado de trabalho, mas sim, ter por base as reivindicações e as demandas históricas, baseadas nas necessidades e possibilidades humanas e seu desenvolvimento integral, na perspectiva da construção de novas formas de produção e relações da vida, a partir do âmbito da Cultura Corporal que constitui, em última instância, uma política cultural para a formação humana. Isto significa, claramente, incluir a dimensão do mercado de trabalho, mas ir além, no sentido de inserir-se nas lutas pelas transformações necessárias a superação da exploração da força de trabalho num mercado orientado apenas a obtenção do lucro. A educação e a Educação Física, o esporte e lazer são formas de ação político-social que dão rumo à formação de um povo e, portanto, formar professores voltados exclusivamente para mercados de trabalho ligados à indústria da beleza, do culto ao corpo, voltados ao esporte de espetáculo, ao esporte de alto rendimento e “rendimentos e lucros”, compromete o desenvolvimento de um dado projeto histórico.

Com relação à contradição que marca a educação escolar, na sociedade capitalista, os PPPs com base nas Pedagogias do aprender a aprender, estão estruturados de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado, favorável aos interesses da classe dominante. O acesso ao conhecimento se dá de maneira profundamente desigual e seletiva, camuflado pelo respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de esforço do indivíduo em se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, no sentido da precarização.

Com relação ao PPP da UFBA, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, leva a Formação em outra direção, da luta pela efetivação da especificidade da escola, favorável aos

interesses da classe trabalhadora, que faz do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo que se realiza no interior da instituição escolar. Essa luta requer ações organizadas no plano da produção do conhecimento sobre a educação, no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em todos os alunos do domínio do conhecimento necessário para o seu desenvolvimento como ser humano.

Taffarel (2012, p. 20) apresenta como proposta superadora um currículo como um fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização do conhecimento vinculado à formação do ser humano. O objeto do currículo o pensamento teórico, a atitude científica, a elevação das funções psicológicas superiores. Para tal a organização de conhecimentos pautada nas tradições cultural e científica da área de formação. Com uma consistente base teórica, fazendo-o a partir da Teoria do Conhecimento que possibilita a construção do conhecimento a partir da categoria da prática, permitindo a organização do conhecimento em ciclos, da constatação de dados a realidade, as sistematizações, generalizações, ampliações e aprofundamentos. Para consolidar uma base teórica, a prática deve ser o eixo articulador do conhecimento no currículo, tendo a história como matriz científica.

O Egresso graduado em Licenciatura Plena em Educação Física terá a formação:

Pautada em princípios estéticos, éticos, morais, políticos, técnicos, pedagógicos com base no rigor científico. Profissional qualificado para o exercício de atividades profissionais no campo da cultura corporal que tenham como objeto as atividades corporais e esportiva, entendida como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar, cuja finalidade é possibilitar a todos o acesso aos meios de produção da cultura corporal e ao acumulado histórico de tal produção, resultante do processo de desenvolvimento da humanidade. Meios que possibilitem a construção deste acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana. O egresso do curso estará apto a exercer a docência em diferentes campos de atuação profissional – educação, saúde, lazer, políticas públicas, esporte de alto rendimento -, a produzir conhecimentos científicos considerando como objeto de estudo a cultura corporal e gerenciar, administrar no sistema público e privado esta área de conhecimento e de atuação profissional relacionada à cultura corporal (TAFFAREL, 2012, p. 21).

A política global de formação que dará identidade profissional caracteriza-se historicamente pelo trabalho profissional, tem o ato pedagógico no trato com o conhecimento acerca da cultura corporal como identidade, abrangendo as dimensões humana e político-social e tem por finalidade a formação na perspectiva formação omnilateral. A configuração das dimensões científicas, técnicas, pedagógicas, éticas, estéticas, morais e políticas deve ser a concepção nuclear na orientação do currículo de formação inicial dos Professores e Professoras de Educação Física.

Nesse sentido, a formação deve privilegiar o domínio de capacidades e habilidades para o trabalho pedagógico, o domínio dos instrumentos dos processos de construção, produção do conhecimento científico que fundamenta e orienta a ação profissional, além de competências para a gestão e administração pública e privada deste patrimônio.

Além destas competências e habilidades, é fundamental saber mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação moral, ética e política, libertadoras, emancipatórias, na perspectiva da superação da sociedade de classes.

O professor de Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua ação profissional deve, necessariamente, compreender e enfrentar as questões envolvidas com o trabalho capitalista, seu caráter e organização. É preciso demonstrar capacidade de trabalhar de forma solidária, em grupo, com autonomia e auto-organização, para tomar decisões, bem como se responsabilizar pelas opções feitas. É preciso também que saiba avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua e que saiba interagir cooperativamente tanto com sua comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral (TAFFAREL, 2012, p. 22).

Para que essas dimensões da formação humana sejam adquiridas é imprescindível, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural para além da lógica do capital.

Portanto, apresentamos como possibilidades de superação das contradições, no sentido da construção contra hegemônica, com nexos e relações com o projeto histórico superador ao capitalista, defendemos como pilares para o projeto de escolarização da classe trabalhadora brasileira a formação humana que valorize:

- a) A *Atitude científica*- o que exige uma consistente base teórica dialética-materialista-histórica, a ser assegurada por uma escola de qualidade no campo e na cidade;
- b) A *Consciência de classe*- classe em si e classe para si – desenvolvida nas lutas econômicas, políticas e ideológicas concretas;
- c) A *Formação política*- materializada na luta concreta de disputa pelo poder dos trabalhadores;
- d) A *Organização revolucionária*- dos trabalhadores livremente associados produzindo e preservando a natureza, em outras relações de produção, que superem a propriedade privada dos meios de produção.

Assim, essas dimensões da formação humana não podem ser compreendidas e nem reduzida às dimensões do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e aprender a conviver, conforme a pedagogia do capital (pedagogias do aprender a aprender). Implicam também a consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária.

Estamos sintonizados na luta e resistência, travada neste momento histórico, contra o imperialismo, contra os ajustes, contra o modo de vida capitalista, contra a perda de direitos e conquistas. Temos possibilidade, de alterar os rumos da história, para tal, precisamos formar Professores e Professoras de Educação Física na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora, na perspectiva da superação do modo de produção capitalista. Na perspectiva do projeto histórico para além do capital.

Analisado, sistematizado e discutido as bases pedagógicas dos PPPs das Instituições Federais de Ensino Superior, apresentamos a seguir as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para superação das contradições encontradas na Formação de Professores e Professoras de Educação Física no Brasil.

5 A TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo aponta fundamentos e contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora de Ensino da Educação Física para tratar da superação das contradições indicadas, a partir da análise dos PPPs dos cursos, que supere a atual perspectiva de formação, com base nas pedagogias do aprender a aprender na Formação de Professores e Professoras de Educação Física. Assim, apresentamos fundamentos teóricos e filosóficos da Pedagogia Histórico Crítica, os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural enquanto contribuição para a Pedagogia Histórico Crítica e as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem de Ensino Crítico-Superadora.

5.1 A TEORIA PEDAGOGICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nesse tópico apresentamos os fundamentos da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica.

O livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, publicado por Saviani em 1991, reúne diversos artigos que travaram o debate no interior do pensamento de esquerda durante a década de 1980 que vieram a constituir as primeiras aproximações ao significado da Pedagogia Histórico-Crítica, mas o autor deixa claro que não se trata de uma formulação acabada, completa e definitiva, já que está corrente pedagógica ainda estava em construção. Nesse livro foi publicado o artigo intitulado *Sobre a natureza e especificidade da educação*, na qual o autor apresenta os fundamentos filosóficos da PHC, ou seja, as elaborações fundamentais dessa teoria. Saviani discute a especificidade da educação e determina-se a natureza da educação no âmbito da categoria de trabalho “não material”.

Segundo Saviani (2013, p. 11), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza. O que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). Dizer, pois que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (idem, p. 11).

Assim, o processo de produção da existência humana implica primeiramente a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo o autor traduz na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos ele traduz pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Trata-se da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, na qual a educação está situada nesta categoria. Nesse sentido, o trabalho educativo é entendido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2006, p. 36).

O objeto da educação diz respeito a dois aspectos: a) a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles tornem humanos, trata-se de “distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de clássico” (SAVIANI, 2013, p. 13). O conhecimento clássico é aquele que se firmou como fundamental, constituindo-se num possível critério para a seleção dos conteúdos dos trabalhos pedagógicos; b) diz respeito à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo, trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos). Assim, a função social da escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado que foi acumulado historicamente pela humanidade, e mais do que isso, é necessário propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 2013, p. 14-17). Assim é importante fazer a distinção entre o conhecimento principal e secundário, ou seja, selecionar dentre a produção humana, traduzindo em saber escolar, aquilo que é primordial, tornando esse conhecimento em conteúdo do currículo escolar.

O autor faz as argumentações a partir dos pressupostos ontológicos da concepção materialista dialética da história, no âmbito da filosofia e educação. Saviani (2013) destaca que:

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2013, p. 119-120).

Nesse sentido o autor procurou entender o significado de práxis como um conceito sintético que articula a teoria e a prática, ou seja, ver a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. “A prática, para desenvolver-se e produzir suas conseqüências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método” (SAVIANI, 2013, p.120).

Saviani (2013, p. 120) no texto “Escola e democracia II - para além da teoria da curvatura da vara” tenta sugerir um movimento enquanto processo pedagógico, que incorpora a categoria da mediação¹⁶. Nesse sentido a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio de três momentos chamado pelo autor de Problematização, instrumentação e catarse.

Segundo Marsiglia (2013, p. 224) “ponto de partida da prática educativa” é caracterizada pela prática social na qual se inserem os indivíduos; é a forma que está sintetizada as relações sociais em um determinado momento histórico. Ela é comum para alunos e professores, mas para os primeiros têm uma noção sincrética, o professor tem uma síntese precária, ou seja, ele já se apropriou de níveis mais elaborados que compõem aquele conteúdo; expressa um conhecimento de essência, porque abarca as múltiplas determinações do fenômeno.

A problematização, diz respeito às questões postas pela prática social inicial, ou seja, se estabelece com base naquilo que é necessário conhecer. Trata-se de levantar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em conseqüência, do conhecimento que é necessário dominar. De acordo com Marsiglia (2013, p. 225) a idéia de problema não se resume aquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma

¹⁶ De acordo com Saviani (2013, p. 120) o ponto que tem trabalhado se reporta ao texto de Marx, “Método da economia política”, que está no livro *Contribuição à crítica da economia política* (Marx, 1973, p. 228-237). Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise. Procurou, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos.

necessidade. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o professor é quem dirige o processo educativo, como mais desenvolvido tem condições de criar motivos da aprendizagem.

Por esse motivo Saviani (2013, p. 121) procurou evidenciar a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto. Apresenta o concreto como a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que eles não escolheram. Isso anula a idéia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Daí a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto.

É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber. Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 2013, p.121-122).

Outra distinção feita pelo autor foi à diferença entre o modo como o professor se relaciona com a sociedade e o processo educativo e o modo como o aluno se relaciona.

Situo que a relação do aluno se dá, predominantemente, de forma sincrética, enquanto a relação do professor se dá de forma sintética. O processo pedagógico permitiria que no ponto de chegada o aluno se aproximasse do professor, podendo, também ele, estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade. É nesse contexto que cabe considerar a relação entre conteúdo e forma. Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método. A separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro (Saviani, 2013, p. 122).

A instrumentalização cabe à realização do processo de ensino em si, a partir da seleção dos conteúdos humanizados. Cabe ao professor identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos e de outro lado concomitante descobrir as formas mais adequadas para atingir os objetivos (MARSIGLIA,

2013, p. 228). Em relação ao primeiro aspecto é preciso separar os conteúdos clássicos do cotidiano. Segundo Saviani (2013, p. 31) clássico se trata daquilo que, mesmo tendo nascido em uma conjuntura histórica diferente da atual, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, mantendo-se nas gerações seguintes. Sobre o segundo aspecto, a autora enfatiza a unidade entre forma e conteúdo. Para pensar em um produto da prática pedagógica, é necessário articular conteúdos, condições, recursos e alunos. Cabe ao professor selecionar as ferramentas mais adequadas para sua mediação e assim instrumentalizar o educando com o que é necessário para superar os limites que apresentarem.

O momento seguinte é a catarse, em que Saviani (2008, p. 57-58) considera o momento catártico o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. Neste momento há uma transformação qualitativa, caracterizada pela transformação do externo em interno, do objetivo ao subjetivo e pela elevação do conhecimento e das funções psíquicas do aluno a níveis superiores.

O autor destaca que sempre procurou explicar o método pedagógico a partir dos próprios fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico. Aí aparecem outras questões como o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor.

Nesse caso faz-se necessário compreender o problema das relações sociais. Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas (SAVIANI, 2013, p.121).

Portanto à educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

O autor destaca a importância dos conteúdos e a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Dos conteúdos em sua articulação com as formas. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É

nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos.

Quanto às fontes teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2013, p. 124) se reporta ao materialismo histórico dialético, em cujo âmbito se situam as fontes específicas dessa teoria pedagógica. O autor faz a discussão com fontes que remetem aos clássicos no sentido amplo, porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. “Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. Não somente com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia” (SAVIANI, 2013, p. 124).

Dentre essa interlocução com os clássicos estão incluídos, os autores brasileiros como, por exemplo, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paulo Freire. Como fontes específicas da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2013b) destaca os autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico, representadas, basicamente, por Marx e Gramsci. Menciona, entre eles, Bogdan Suchodolski (1966, 1971, 1976, 1977 e 1984); Mario Alighiero Manacorda (1964, 1969 e 1977); e Georges Snyders (1974, 1976a, 1976b e 1986). Cita também os autores, situados mais propriamente no âmbito da filosofia da educação, no campo da psicopedagogia, como os integrantes da “Escola de Vygotsky”, e da pedagogia, como Pistrak (1981), Makarenko (1977,1982,1985)e os intérpretes das idéias pedagógicas de Gramsci como, além de Manacorda, Broccoli (1977), Betti (1981) e Ragazzini (1978 e 2002).

Após exposição sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica apresentaremos a seguir fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural enquanto contribuição para a Psicologia Histórico Crítica.

5.2 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Apresentamos os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e sua Contribuição para a Pedagogia Histórico-Crítica a partir dos estudos de Lígia Martins.

Inspirada em sua tese de Livre Docência, a autora Lígia Márcia Martins publica no ano de 2013 a obra intitulada “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”. A autora trata do desenvolvimento psíquico consubstanciado na formação das funções psíquicas superiores em suas relações com a educação escolar, tomando como unidade mínima de

análise a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva. Buscou-se caracterizar o psiquismo humano como sistema interfuncional que se institui por apropriação dos signos culturais e, nessa direção, aponta o papel desempenhado pela escolarização em sua formação, pautado nas categorias do método materialista dialético, evidenciando simultaneamente os fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural articulada à Pedagogia Histórico-Crítica que compreendem o homem “como um produto de seus próprios atos e que se desenvolve historicamente” (MARTINS, 2013 p. 15).

Segundo Martins (2013, p. 30), para a psicologia tradicional (superada pela psicologia histórico cultural), o desenvolvimento compreende uma sucessão linear e pré-determinada de etapas, no qual cada etapa já está potencialmente incluída na etapa antecedente. Diferentemente, em um enfoque histórico-social, cada etapa resulta do entrelaçamento e das contradições entre as propriedades naturais, biológicas, e os conteúdos disponibilizados pela cultura. Cada etapa que se faz presente no desenvolvimento não resulta de prescrições progressas, mas, do confronto, do choque, entre o legado de condições passadas e as forças vivas da situação presente.

Para a autora a Psicologia Histórico-Cultural, em consonância com o aporte filosófico materialista dialético, postula o psiquismo humano como unidade material e ideal construída filo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, os modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes. O psiquismo humano, como imagem do real, adquiriu propriedades fundamentalmente distintas em relação aos animais. Esse salto qualitativo, por meio do qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio, tornou-se possível por meio do trabalho social.

O processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distintos dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, a sua forma de viver. O psiquismo existe em uma forma dupla. A primeira manifesta-se na atividade, forma primária e objetiva de sua existência. A segunda forma, subjetiva, manifesta-se na construção da idéia, da imagem, enfim, como consciência. A atividade humana é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva.

Outra contribuição importante desta autora é quando traz o papel da apropriação dos signos¹⁷ no desenvolvimento psíquico. Segundo Martins (2013, p. 44 a 46) a internalização de signos é condição fundante do desenvolvimento, uma vez que os signos se impõem como ‘ferramentas’ ou instrumentos do psiquismo. O ato instrumental introduz profundas mudanças no comportamento humano, posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. O signo, então, opera como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e liberto tanto dos determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação. Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem.

As particularidades psíquicas especificamente humanas se formam na transformação dos processos naturais que ligam de modo imediato o ser ao meio em processos mediados, que dirigem o comportamento humano por intermédio do signo. A “*atividade mediadora*, isto é, um tipo de atividade que permite aos objetos que participem dela exercerem entre si, a partir da sua natureza (isto é, de suas propriedades essenciais), uma influência recíproca – da qual depende a consecução do seu objetivo” (MARTINS, 2013, p.45). A mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. A adoção dessa concepção de mediação e de instrumento ancora-se no pensamento filosófico de Marx e Engels “para quem o trabalho, atividade intencional, prescrevendo a relação entre o homem e a natureza por meio do uso e fabrico de instrumentos, provoca as mais decisivas transformações tanto no homem quanto na natureza” (idem, p.47).

¹⁷ Ao introduzir o conceito de signo, o autor postulou que o ato especificamente humano apresenta-se na qualidade de ato instrumental, uma vez que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente interpõe-se o novo elemento designado signo. O signo opera então como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior, mas todavia, dependente dos signos disponibilizados (MARTINS, 2016, p. 15).

Nessa proposição radical, para a Psicologia Histórico Cultural, a concepção de educação escolar, que, ao promover pela mediação do ensino, a interiorização dos signos da cultura, modifica radicalmente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando-lhes o mais amplo alcance. Eis, pois, o nexos psicológico real entre a qualidade da transmissão de conhecimentos promovida pela educação escolar e a formação psíquica dos indivíduos, dado que afirma a unidade entre as proposições dessa teoria e da Pedagogia Histórico-Crítica (MARTINS, 2013, p. 48).

A categoria da mediação tem um papel vital para o método pedagógico da PHC. Portanto, como confere Saviani (2013, p. 120), a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática social é o ponto inicial do processo educativo e, também, o ponto de chegada. A partir da mediação, explicitada pela problematização, instrumentalização e catarse, acontece o movimento que se dá no processo de conhecimento, em que se passa da síntese à síntese.

A principal preocupação da Psicologia Histórico-Cultural com a educação diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem. De acordo com essa teoria, a escola é o local privilegiado, por ter como função proporcionar o acesso ao conhecimento cultural e científico produzido pela história social da humanidade, encaminha para a definição de uma prática pedagógica coerente com o propósito de desenvolver e promover o desenvolvimento integral do indivíduo. E a preocupação central da Pedagogia Histórico-Crítica com a educação, a partir de sua proposta pedagógico-metodológica, tem como ponto de partida e como ponto de chegada à prática social, passando pela problematização, instrumentalização, e catarse.

Como podemos observar o trabalho pedagógico para a formação do indivíduo se faz fundamental para que se possam garantir às crianças o acesso ao conhecimento sistematizado acumulado historicamente. A Pedagogia Histórico-Crítica “trata de uma prática pedagógica consciente, dirigida por finalidades e que precisa de conhecimentos que a sustente” (MARSIGLIA, 2013, p. 222) defende a intencionalidade do trabalho educativo e se coloca como prática revolucionária. Toma o método dialético como referência para organização da prática pedagógica e almeja estruturar o trabalho educativo como aquele que pode oferecer a cada ser humano as condições de apropriação da cultura acumulada historicamente.

Para SCALCON (2002, p. 134) as bases psicológicas de uma teoria educativa são importantes, pois possibilitam uma compreensão que sustenta a atividade escolar de forma a guiar ações e práticas pedagógicas na definição de escolhas, na orientação de atitudes, na

sustentação de propostas e na defesa de valores políticos do professor. E a psicologia é fundamental para a pedagogia, na medida em que analisa, explica e descreve como se processa o desenvolvimento cognitivo (desenvolvimento das funções psicológicas superiores).

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica são importantes para a prática pedagógica na Educação, pois é necessário combater e superar a concepção naturalizante do desenvolvimento, que entende o trabalho pedagógico como um acompanhamento do processo natural de desenvolvimento do indivíduo. Em oposição à tendência de esvaziamento da escola e de valorização do conhecimento tácito, defende a importância de uma sólida formação teórica, apoiada em conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos.

Portanto, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica são uma forte arma na luta pela efetivação da especificidade da escola, favorável aos interesses da classe trabalhadora, que faz do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo que se realiza no interior da instituição escolar. Essa luta requer ações organizadas no plano da produção do conhecimento sobre a educação, no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional do domínio do conhecimento - todos os alunos - necessário para o seu desenvolvimento como ser humano.

Expostas os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural enquanto contribuição para a Pedagogia Histórico-Crítica. Apresentamos no capítulo seguinte às reflexões e contribuições a partir das aproximações entre a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e a Abordagem de Ensino da Educação Física Crítico-Superadora.

5.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INDICADORES DE POSSIBILIDADES E AVANÇOS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM DE ENSINO CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste tópico apresentamos reflexões e contribuições a partir das aproximações entre a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e a Abordagem específica de ensino da Educação Física denominada Crítico-Superadora, a partir dos estudos de Taffarel (2016), Gama (2015), Hack (2017) e Melo (2017).

A Abordagem de Ensino Crítico- Superadora está baseada em uma teoria pedagógica, em uma teoria do conhecimento, uma teoria sobre o ser humano e uma teoria que explica sobre o modo de produção da vida. O livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), está fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, que explica como nos tornamos seres humanos, como se desenvolve o psiquismo humano, na Teoria Pedagógica Histórico-Crítica que explica cientificamente a educação a partir da crítica formulada as tendências educacionais, a forma como a escola enfrenta os grandes desafios sociais, a função social da escola e a proposição didática que valoriza uma concepção positiva do ato de ensinar (socialização e transmissão do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, a ciência, a arte, a filosofia, etc.).

De acordo com Taffarel (2016, p. 11) o livro parte do real concreto – a sociedade de classes, a escola capitalista. Adota uma terminologia e privilegia conceitos como cultura corporal, escola capitalista, currículo ampliado, que advêm de uma concepção referenciada em teorias que explicam sobre como conhecemos, como aprendemos e como ensinamos, nas explicações científicas formuladas sobre a escola e sua função social, sobre o objeto do currículo – elevação da capacidade teórica dos estudantes, nas proposições crítico-superadoras para tratar o conhecimento específico nos ciclos de ensino, proposta inédita no Brasil. Esta teorização básica que leva em conta que a luta de classes, é embasada no marxismo enquanto práxis revolucionária, enquanto filosofia, teoria e projeto histórico.

A autora vem afirmando em seus escritos, com base nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, que é o pensamento teórico-científico o objeto do currículo, o que unifica (unidade teórico-metodológica) todas as disciplinas curriculares, inclusive a Educação Física. Esta relação entre a escola e o desenvolvimento do psiquismo unifica teoricamente os professores em torno do objeto do currículo: elevar a capacidade teórica dos estudantes.

Para Taffarel (2016, p. 12), um dos mais recentes trabalhos que demonstra a relação entre a escola e o desenvolvimento do psiquismo e fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica é de autoria de Ligia Martins (2011; 2013). Destaca esta autora para buscar as aproximações pertinentes entre o que defendemos na Educação Física e a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica.

A partir de seus estudos sobre o Desenvolvimento Humano e a Educação Escolar, Martins (2011; 2013) adota como unidade mínima de análise a formação da imagem subjetiva da realidade, posto que todos os processos funcionais se colocam a serviço dessa formação – e o próprio psiquismo, como resultado desse processo. Procurou estabelecer relações entre a

educação escolar e a formação da referida imagem, tendo em vista a hipótese a partir da proposição de Vigostki, segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Conclui que são os conhecimentos clássicos que se colocam mais decisivamente a serviço da construção da psique humana. Neste sentido, Taffarel (2016, p. 13) aponta que existem aproximações entre as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica com a metodologia Crítico-Superadora, pois reconhecemos, também, que ensinar na escola, transmitindo os conhecimentos clássicos, sob qualquer objeto do currículo não se dará espontaneamente e que são necessárias forças objetivas que operem a esse favor.

Segundo Martins (2013, p. 28), para a Psicologia Histórico-Cultural a humanidade não nasce nas pessoas, mas a partir delas. Não nascemos seres humanos, aprendemos a ser humanos nos apropriando da cultura humana coletivamente e historicamente elaborada, cujo desenvolvimento se condiciona pela atividade que o vincula pela natureza, ou seja, pelo trabalho.

Partindo do pressuposto de que as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a atividade educativa deve se dar com base na consideração dos conhecimentos universais¹⁸. Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica, destaca um tipo de conhecimento a ser transmitido – no caso, os conhecimentos universais. Com isto, destaca as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo (TAFFAREL, 2016 p.14). É o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução, que segundo Martins (2011, p. 216), é onde residem os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Portanto, as funções complexas se desenvolvem na base de atividades que as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa, radica o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos sistematizados durante a história da humanidade.

¹⁸ Dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente (SAVIANI, 2003, p. 57-58)

Para a autora, é a partir das transformações ocorridas no organismo humano e na sociedade, pela complexificação do trabalho social, que os seres humanos superaram historicamente a condição puramente biológica. Então, desta forma, para se humanizar e se inserir socialmente na sociedade os seres humanos precisam se apropriar dos signos sociais que permite com que eles se orientem na realidade. Com a complexificação do modo de produzir a existência, as formas de comunicação e de transmissão orais e espontâneas de experiências, conhecimentos e técnicas de uma geração para a outra não são mais suficientes. Portanto, a Educação Escolar cumpre o importante papel de transmitir os signos sociais de forma sistemática, como destaca Martins (2013, p. 277-308), pois nem toda a aprendizagem promove desenvolvimento, assim, é necessário identificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, para o desenvolvimento do psiquismo.

Nesse sentido, Saviani (2013, p. 14) afirma que a verificação de tais condições requer um planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados, motivo pelo qual a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas.

Nesse contexto, destacamos a importância de considerar a relação entre conteúdo e forma sem perder de vista o destinatário, elementos fundamentais na composição do plano de ensino de qualquer disciplina. Martins (2013, p. 297) trata sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário com muita clareza, afirmando que o professor deve ensinar os conteúdos clássicos, pois estes promovem um desenvolvimento qualitativamente superior em relação aos conteúdos espontâneos. O ensino que leva em consideração o conteúdo não se identifica com nenhuma proposta conteudista, porque, para a PHC, não se trata de ensinar o conteúdo em si. O professor deve levar em consideração para o seu trabalho pedagógico justamente a tríade forma–conteúdo–destinatário. Portanto, no seu planejamento, o professor ou professora deve considerar o conhecimento a ser tratado (conteúdos clássicos) e a maneira como se trata esse conhecimento (forma), tudo isso levando em consideração o seu destinatário¹⁹.

Para o Coletivo de Autores (1992, p. 42), o conhecimento a ser tratado na Educação Física é a cultura corporal²⁰. O jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu

¹⁹ Segundo Martins (2013, p. 297), destinatário não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social destas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas.

²⁰ A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área

conteúdo. Indica quatro princípios curriculares para o trato com o conhecimento, apontando princípios para selecionar, organizar e sistematizar esses conteúdos de ensino. Como princípios para a seleção dos conteúdos de ensino os autores apontam: relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno. Quanto aos princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, indicam: confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade dos conhecimentos.

A **relevância social** do conteúdo que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. Este vincula-se a outro: A **contemporaneidade** do conteúdo que sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo. Outro é a **adequação às possibilidades sóciocognoscitivas** do aluno. Há de se ter no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às possibilidades enquanto sujeito histórico. Um outro princípio curricular é o da **simultaneidade dos conteúdos** enquanto dados da realidade produzido historicamente pela humanidade e seu papel na história dessa produção.

A partir desses princípios os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. Na lógica dialética, os conteúdos devem ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Isso informa um outro princípio, o da **espiralidade** da incorporação das referências do pensamento. Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las. Essas

denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem. O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.

considerações remetem a um outro, o da **provisoriedade** do conhecimento. A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a idéia de terminalidade.

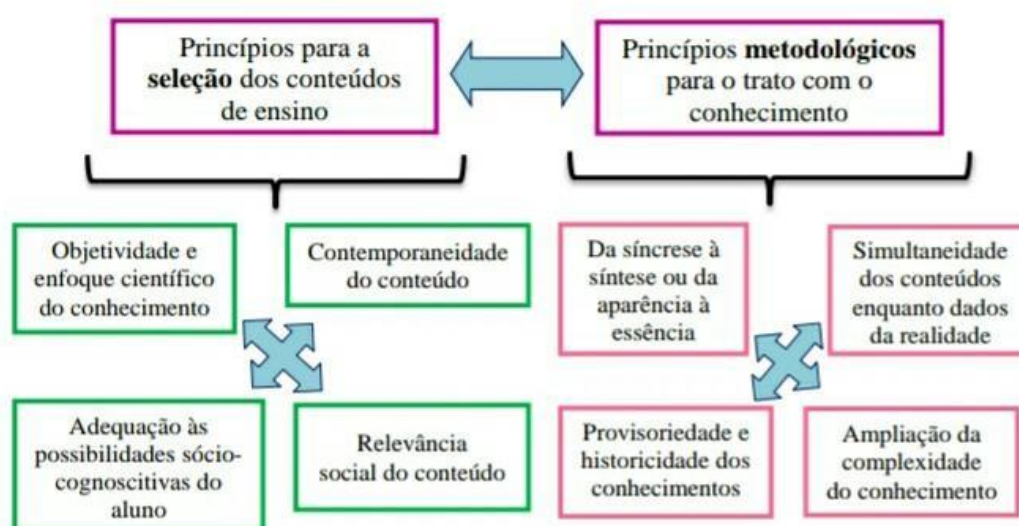
Portanto a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são confrontados com os princípios da lógica dialética: Totalidade, movimento mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares abordados (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 22).

Gama (2016, p. 176) traz elementos da obra de Dermeval Saviani que contribuem para pensarmos o currículo da educação básica tendo em vista o enfrentamento do rebaixamento da educação escolar, bem como o esvaziamento do currículo, em especial, da escola pública, demonstrando, como esses elementos se articulam a partir da formulação de dinâmica curricular - trato com o conhecimento, organização escolar e normatização, com destaque ao aspecto do *trato com o conhecimento*, que envolve a seleção, a organização e a sistematização lógica e metodológica do conhecimento. A autora tomou como *base* as formulações do Coletivo de Autores (1992), pois eles fornecerem-nos uma sistematização relevante acerca da dinâmica curricular, bem como, da sistematização lógica do conhecimento ao longo do processo de escolarização (Ciclos de Escolarização), indicando princípios curriculares para seleção e trato com o conhecimento.

De acordo com Gama (2016, p. 193) os princípios²¹ para a seleção dos conteúdos de ensino são: 1) Relevância social do conteúdo; 2) Contemporaneidade do conteúdo; 3) Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno e 4) Objetividade e enfoque científico do conhecimento. Com relação aos princípios metodológicos para o trato com o conhecimento temos: 1) Da síntese à síntese ou da aparência à essência; 2) Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; 3) Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos; 4) Ampliação da complexidade do conhecimento. O quadro abaixo ilustra os princípios curriculares no trato com o conhecimento.

²¹ A análise das formulações de Saviani à luz dos princípios curriculares apontou como necessidade o acréscimo do princípio objetividade e enfoque científico do conhecimento aos princípios de seleção do conhecimento enunciados pelo Coletivo de Autores (1992). Além disto, a fim de tornar mais precisa a sua compreensão, renomeamos o princípio espiralidade da incorporação das referências do pensamento para ampliação da complexidade do conhecimento. Já o princípio confronto e contraposição de saberes foi renomeado por da síntese à síntese ou da aparência à essência. Além disto, incluímos o termo historicidade ao princípio metodológico da provisoriedade dos conhecimentos (GAMA, 2016, p. 193).

QUADRO 9: PRINCÍPIOS CURRICULARES NO TRATO COM O CONHECIMENTO



Fonte: GAMA, 2016, p. 193

A articulação dos os princípios de seleção do conhecimento (objetividade e enfoque científico; contemporaneidade; relevância social e adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno), os quais possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síntese à aparência à essência; provisoriedade e historicidade; simultaneidade e ampliação da complexidade), que também relacionam-se entre si. Objetivando que os alunos ascendam da síntese à síntese é necessário selecionar e ordenar os conteúdos a serem tratados de modo que vá se ampliando o grau de complexidade acerca dos mesmos, o que perpassa pelo enfoque científico que precisa ser dado ao conteúdo e sua relevância social, bem como pela adequação dos conteúdos às possibilidades sócio-cognitivas do aluno e a noção de historicidade e provisoriedade do conhecimento (GAMA, 2016, p. 2013).

Assim como para a Psicologia Histórico-Cultural, quanto para a Pedagogia Histórico-Crítica, a afirmação da natureza social do homem confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de destaque, também para a Abordagem de ensino Crítico-Superadora da Educação Física, este princípio teórico é fundamental. Advém daí a precisão na proposta metodológica da organização dos conhecimentos clássicos – dos conteúdos escolares – em ciclos de aprendizagem.

Nos ciclos de escolarização, os conteúdos são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do estudante de

forma crescente, espiralada, na passagem de um ciclo para outro, desde a constatação de um ou vários dados da realidade, até sua interpretação, compreensão e explicação. Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do (s) dado (s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 23).

O coletivo de autores (1992, p. 23 e 24) aponta quatro ciclos de escolarização na educação básica:

- 1) O primeiro ciclo é o da **organização da identidade dos dados da realidade**. Nele, os dados da realidade aparecem e são identificados pelos estudantes de forma difusa. A escola e, especificamente, o professor, através da nova abordagem pedagógica, confronta os estudantes com o fenômeno em estudo, em situações essencialmente práticas, para que eles identifiquem as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas, que mais tarde se configurarão em conceitos sobre o objeto ou fenômeno. O estudante avança qualitativamente neste ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los;
- 2) O segundo ciclo é o da **iniciação à sistematização do conhecimento**. O estudante vai adquirindo consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Com ajuda do professor, o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes.
- 3) O terceiro ciclo é o da **ampliação da sistematização do conhecimento**. Neste ciclo o estudante amplia em seu pensamento as suas referências conceituais, tomando consciência da sua atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade. Ele dará um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.
- 4) O quarto ciclo é o de **aprofundamento da sistematização do conhecimento**. Nele, o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 23-24, grifos nossos).

De acordo com Gama (2015, p. 186), ao propor a organização curricular em Ciclos de Escolarização, o Coletivo de Autores (1992) avança na elaboração de uma proposição sistematizada de currículo que aponta para uma outra lógica, contribuindo com a indicação de elementos que auxiliam na concretização da concepção curricular que vimos defendendo ao

longo deste estudo. Em sua tese de Doutorado²² a autora defende a proposta dos ciclos, a partir da necessidade de vislumbrarmos o agrupamento dos "conhecimentos num sistema lógico e coerente tendo em vista a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades nas condições históricas atuais" (GAMA, 2015 p. 186).

Os estudos desenvolvidos no campo da Psicologia Histórico-Cultural são fundamentais para o aprofundamento e atualização do percurso do processo formativo proposto de acordo com os Ciclos de escolarização. As contribuições acerca do desenvolvimento do psiquismo, os processos funcionais estudados por Martins (2011, 2013), bem como as contribuições acerca do conceito de atividade-guia do desenvolvimento (MARTINS et. al., 2016) formulado por Leontiev e Elkonin, sendo desdobrada por Elkonin nas elaborações acerca da periodização do desenvolvimento²³. Nesse sentido destacamos a contribuição de Mello (2017) em sua tese, na qual apresenta como a Teoria Histórico-Cultural, notadamente, a teoria atividade pode contribuir no trato com o conhecimento da Educação Física. O autor traz caracterizações e atualizações do ponto de vista psicológico, aos Ciclos de Escolarização Básica proposta pelo Coletivo de Autores.

A partir das contribuições de Martins (2012; 2014; 2016), Leontiev (2004; 2006) e Vigotski (2006; 2009), o autor avalia que o primeiro ciclo de escolarização deve ter o seu início na Época da Primeira Infância, no Período do primeiro ano até a etapa final da idade pré-escolar; sendo que o segundo ciclo de escolarização principia na Época da Infância, no Período da idade escolar no (1º ano), prolongando-se até o início da Época da Adolescência, no Período da adolescência inicial. Nesta direção, o terceiro ciclo de escolarização inicia na Época da Adolescência envolvendo o Período da adolescência inicial até o início do Período da adolescência. Com efeito, o quarto ciclo de escolarização inicia na Época da Adolescência abrangendo o Período da adolescência indo na direção da vida adulta (MELLO, 2017, p. 148).

Ao propor a seleção, organização, sistematização do conhecimento da área da saúde, em especial da Biomecânica Aplicada à Educação Física, Hack (2017, p. 115) destaca que:

As contribuições apontadas pela Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítico, nos campos da psicologia e da pedagogia, respectivamente, tratam

²² GAMA, C.N. Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: As contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese de doutorado. Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2015.

²³ Ver mais sobre a Periodização do Desenvolvimento em: MARTINS et. al. Periodização Histórico Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento a velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

da unidade teórico-metodológica fundamentadas no materialismo histórico-dialético, e, oferecem relacionadas à formação de Professores, a constatação de que há um conjunto de teorias coerentes entre si que explicam desde o mais geral, o particular e o singular; da qualidade e a quantidade; das contradições; da possibilidade e realidade, e que há intrinsecamente a necessidade de definir a base de sustentação da formação objetivando a transformação da realidade (Hack, 2017, p. 115).

Portanto, as contribuições apontadas pela Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítico a Abordagem Crítico-Superadora estão sendo aprofundadas, visto que as bases e fundamentos radicam sob a mesma teoria revolucionária, a saber, o *marxismo*. Trata de uma tríade coerentes entre si, fundamentadas no materialismo histórico-dialético. O Projeto Histórico marxista deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista, conseqüentemente, uma educação “transformadora” pode ser tida como tal somente quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária e seus aliados a base das suas transformações.

Para tal é necessário à rejeição radical de teorias pedagógicas sobre normas e valores para uma sociedade capitalista, ou seja, das pedagogias do aprender a aprender que tem predominado como base pedagógica na formação de professores em geral e especialmente na formação de professores de Educação Física, vez que essas teorias negam o caráter classista da educação e da pedagogia afirmando-se na natureza “invariável” do homem e dos processos educacionais próprios para cada sistema social.

Consideramos que os fundamentos do marxismo enquanto filosofia, do Materialismo Histórico Dialético enquanto lógica e teoria do conhecimento, os preceitos veiculados pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica se aliam a Abordagem de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física e contribuem com as ações para formar Professores e Professoras de Educação Física na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora, na perspectiva da superação do modo de produção capitalista. Na perspectiva do projeto histórico para além do capital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se desenvolveu num contexto de aprofundamento da crise estrutural do capital e acirramento da luta de classes. Fruto do acirramento da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, entre a produção coletiva e a apropriação privada da riqueza, a crise coloca em risco a existência da humanidade.

A burguesia, que na luta de classes agia para bloquear as conquistas da classe trabalhadora brasileira, em 2016, assumiu o poder por meio de um golpe de Estado, situação que promoveu um desmonte da política de estado até então em curso, e que impactou diretamente na Educação. Segundo Saviani e Duarte (2012, p. 14) a luta de classes na educação escolar se evidencia pela disputa sobre os rumos da formação humana e da política educacionais. Temos assim, as evidências do acirramento da luta de classes na disputa de projetos históricos e projetos de escolarização da classe trabalhadora.

A problemática do trabalho foi à formação dos professores e professoras de Educação Física no Brasil, especificamente, as bases pedagógicas que orientam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura em Educação Física.

Nossas hipóteses de trabalho confirmadas foram: 1) Existe na formação de professores em geral e, em especial na formação de professores de Educação Física, limites e contradições que marcam a escola na sociedade capitalista, e isto é evidente nas bases pedagógicas; 2) Predominam nos Projetos Político Pedagógicos onde as bases pedagógicas são sustentadas nas Pedagogias Tradicional, Construtivista e Tecnicista, marcado pela fragmentação do conhecimento, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado, favorável aos interesses da classe burguesa, com uma formação humana unilateral de adaptação para as mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, no sentido da precarização, fundamental para a manutenção do projeto histórico capitalista; 3) Existe na formação de professores de Educação Física, Bases Pedagógicas sustentadas na “Pedagogia Histórico-Crítica”, que aponta para a luta pela efetivação da especificidade da escola, favorável aos interesses da classe trabalhadora, sinalizando para uma formação humana omnilateral que aponta para necessidade de um projeto histórico de superação do modo de produção capitalista.

Nosso objetivo alcançado foi analisar e discutir as Bases Pedagógicas que fundamentam os PPPs de formação de professores e professoras, em especial da Educação Física, considerando uma amostragem intencional, indicando elementos teóricos superadores, no que

diz respeito à Teoria Pedagógica, levando em consideração as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para alcançar esse objetivo realizamos um o balanço da produção do conhecimento sobre as bases pedagógicas no Brasil, levando em conta as produções em dissertações e teses defendidas no Brasil nos últimos 30 anos, ou seja, a partir da década de 1980. Sobre o balanço da produção do conhecimento nas dissertações e teses destacamos: (1) a baixa quantidade principalmente de teses que trazem o debate sobre as bases pedagógicas na formação dos professores de Educação Física. Este dado sugere que o tema tem sido pouco investigado na área da Educação Física no âmbito da pós-graduação; (2) Dos 8 trabalhos analisados, 7 são oriundos de Programas de Pós-graduação em Educação; (3) apontamos também a necessidade de um balanço de artigos científicos publicados em revistas; (4) a defesa de uma perspectiva crítica em educação, que busca uma pedagogia comprometida com a formação social e cultural dos alunos, e que proporcione aos educandos a apropriação daquilo que se tem de mais desenvolvido e produzido pelo homem. A Pedagogia Histórico-Cultural, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora do Ensino de Educação Física cumprem esse papel, como Teoria Pedagógica e Proposição contra-hegemônica; (5) Nessa perspectiva destacamos os trabalhos produzidos pelos Professores e Professoras da rede LEPEL.

Apontamos as principais Teorias Educacionais da Educação enquanto bases pedagógicas, na formação de professores e professoras, para compreendermos como estas teorias estão materializadas na formação dos professores de Educação Física, pois “o processo de elaboração das teorias pedagógicas (proposições pedagógicas da Educação Física) pressupõe a definição de uma teoria educacional” (SILVA, 2011, p. 45). A partir dessas concepções educacionais que ao longo da história da constituição do sistema de ensino brasileiro vem sendo construídas as proposições pedagógicas da Educação Física.

Apresentamos uma síntese no que se refere ao Marco legal que rege a formação de Professores de Educação Física no âmbito nacional, já que as Instituições de Ensino Superior tomam como base essa legislação para estruturar/reestruturar os seus Projetos Políticos Pedagógicos. Apontamos que a recomposição do aparato legal corresponde às tendências econômicas que incidem sobre a classe trabalhadora para desqualificá-la no processo de formação e, assim, melhor explorá-la. E impacta na Formação do Professores, no que se refere, a divisão da formação acadêmica, que fragiliza, pelo esvaziamento teórico, a formação dos trabalhadores; e na inserção e atuação nos campos de trabalho, delimitando a atuação e, com isto, restringindo a intervenção da classe trabalhadora nos campos de trabalho. O aparato

legal daí decorrente é resultante, portanto, da economia política e das leis gerais que regem o capitalismo.

Realizamos uma análise dos PPPs das Instituições Federais de Ensino Superior: Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal do Pará- UFPA, Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS e Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ. Concluimos que a maioria das instituições de formação não apresentam em seus PPPs aproximações com a base teórica de pedagogias críticas, mas, sim, com a as Pedagogias Neoreprodutivistas: Pedagogias do aprender a aprender (Pedagogia das competências e do Professor Reflexivo). Frente aos dados coletados e a bibliografia considerada, concluimos ainda, que a formação de professores e professoras de Educação Física fica comprometida quando atrelada a lógica do mercado de trabalho ou, da cotidianidade dos professores e professoras. Indicamos como Proposição Superadora a consideração da Teoria Pedagógica Histórico - Crítica na formulação dos PPPs dos cursos.

Também apontamos a necessidade de um estudo mais aprofundado dos PPPs a partir das ementas das disciplinas.

A partir dessa indicação, apontamos os fundamentos e contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórica-Crítica e da Proposição Crítico-Superadora de Ensino da Educação Física para tratar da superação das contradições indicadas, na análise dos PPPs dos cursos, que supere a atual perspectiva de formação na Formação de Professores e Professoras de Educação Física.

Portanto as contribuições apontadas pela Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítico a Abordagem Crítico-Superadora estão sendo aprofundadas, visto que as bases e fundamentos radicam sob a mesma teoria revolucionária, a saber, o *marxismo*. Tratam de uma tríade coerentes entre si, fundamentadas no materialismo histórico-dialético. O Projeto Histórico marxista deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista, conseqüentemente, uma educação “transformadora” pode ser tida como tal somente quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária e seus aliados a base das suas transformações.

Para tal é necessário na Formação dos Professores e Professoras, a rejeição radical de teorias pedagógicas sobre normas e valores para uma sociedade capitalista, vez que essas

teorias negam o caráter classista da educação e da pedagogia afirmando-se na natureza “invariável” do homem e dos processos educacionais próprios para cada sistema social.

Consideramos que os fundamentos do marxismo enquanto filosofia, do Materialismo Histórico Dialético enquanto lógica e teoria do conhecimento, os preceitos veiculados pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica se aliam a Abordagem de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física e contribuem com as ações para formar Professores e Professoras de Educação Física na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora, na perspectiva da superação do modo de produção capitalista. Na perspectiva do projeto histórico para além do capital.

Um Projeto Político Pedagógico para Formação dos Professores e Professoras de Educação Física necessita ter bem precisas as suas bases pedagógicas. O perfil desejado na formação dos professores deve abarcar a própria concepção de formação humana e formação profissional, entendida como processo amplo de preparação científica, pedagógica, moral, ética, estética, política e técnica de quadros para responderem às demandas e reivindicações sociais, às demandas de produção do conhecimento e de formação continuada, em termos de atualização para o exercício da prática profissional. A política global de formação é caracterizada historicamente pelo trabalho pedagógico, socialmente útil, no trato com o conhecimento acerca da cultura corporal e tem como ponto central as dimensões do desenvolvimento e da formação humana e político-social na perspectiva da formação omnilateral, ou seja, aponta para a superação da formação unilateral, altamente especializada, alienada e limitada. Assim, essas dimensões da formação humana não podem ser compreendidas e nem reduzida às dimensões do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e aprender a conviver, conforme a pedagogia do capital. Implicam também a consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária. Vale destacar que esse Projeto de Formação é defendido no PPP da UFBA. Universidade na qual concluímos esse trabalho, apontamos necessidade de investigar a relação PPP e aplicação do trabalho pedagógico pelos professores do Curso de Educação Física na UFBA.

Assim, cabe a nos lutarmos por uma formação de professores consistente, assentada em uma sólida formação teórica e com um horizonte histórico superador para construção de um projeto histórico contra hegemônico, tendo como pilares para o projeto de escolarização da classe trabalhadora brasileira a formação humana que valorize: a *Atitude científica*, a *Consciência de classe*, a *Formação política* e a *Organização revolucionária*.

Esta formação, em última instância, está orientada pelas necessidades dos trabalhadores que, em suas manifestações, reivindicam a educação pública laica, democrática, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada. Para tanto, faz-se necessário professores. Mas professores formados dentro de uma perspectiva de Teoria Pedagógica Histórica-Crítica.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY. M. A; SÉRIO. T. M.A. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: ANDERY. Maria Amália Pie Abib. **Para compreender a Ciência: Uma perspectiva histórica**. 10º Ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/São Paulo: EDUC, 2001.

ARANHA, Otávio Luiz Pinheiro. **Currículos de formação de professores de educação física no Estado do Pará: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos profissionalidade**. 2011. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Brasil, 20 abr.1939.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto Lei nº 8.270, de 03 de abril de 1945**. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Brasil, 05 dez. 1945.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69, de 02 de dezembro de 1969**. Estabelece o currículo mínimo para a educação física. Brasil, 1969.

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

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

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

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CARVALHO, Mayllena J. F. **Formação de professores de Educação Física nas universidades estaduais baianas: memória e perspectivas contemporâneas**. 2016. Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). - Programa de Pós- Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSMO, C. C; FERNANDES S. A. S. Neoliberalismo e educação – lógicas e contradições. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 8. : 2009 : Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/ files/gYCRdDvb.pdf. Acesso em 10/08/2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano nacional de educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** São Paulo, autores associados, 2003. p 5-16.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREITAS, Luís Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e ‘didática’. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 27, p. 122-140, set.1987.

GAMA, CAROLINA NOZELLA. **Princípios Curriculares à Luz da Pedagogia. Histórico-Crítica: As Contribuições da Obra de Dermeval Saviani**. 2015. Tese de doutorado Programa de Pós- Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GO TANI et al. **Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

GRAMSCI, Antônio. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. 3ª edição, Rio de Janeiro, Graal, 1991.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. **Revista da associação de professores de Educação Física Londrina**, v. 7, n. 14, p. 16-23, 1993.

HACK, Cássia. **Formação de professores e professoras de educação física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica**. 2017. 235 f.: Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Tradução Sonnhilde Von Der Heide. Rio de Janeiro; ao livro técnico, 1986.

IORA, Jacob Alfredo. **Propostas Pedagógicas para a Educação Física: A Abordagem Crítico-Superadora a Crítico-Emancipatória 20 Anos Após Suas Sistematizações**. 01/03/2012 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE

FEDERAL DE PELOTAS, PELOTAS Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial da ESEF-UFPeL.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do Psiquismo e a educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-critica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS et. al. **Periodização Histórico Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento a velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MORSCHBACHER, MARCIA. **Formação de professores: proposições para a formação para o trabalho científico na licenciatura em educação física**. 2016 363 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da UFBA, 2016.

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas Curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil**. 2012. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MORSCHBACHER, Márcia; PRATES, Ailton Cotrim. **A possibilidade e a realidade (resumo)**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2012. Mimeografado.

NEGRÃO, João José. **O. Para conhecer o neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

OLIVEIRA, Anderson Jose de. **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: olhares sobre a prática docente em uma escola pública de Juiz de Fora'** 25/06/2015 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: UFJF.

PENNA, Adriana. **PARECER CNE/CES 584/2018**: o ‘Parecer’ das incertezas...? Por uma Educação Física Unificada: a certeza da resistência. Núcleo de Pesquisa em Trabalho e Educação – NUPETE, Instituto de Educação Física/ Universidade Federal Fluminense, 2019. Mimeografado.

PINHO, Carolina Santos Barroso. **A produção do conhecimento sobre formação de profissional em Educação Física**: realidade e perspectivas superadoras / Carolina Santos Barroso de Pinho. – Campinas, SP: [s.n.], 2017.

REIS, A.; PEREIRA, C.; PINA, L.; LANDIM, R. **Pedagogia Histórico-Crítica e educação física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. p. 01-38.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Willian José Lordelo. **Crítica à teoria pedagógica da educação Física**: para além da formação unilateral. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

SOARES JÚNIOR, Néri Emilio. Concepções de professor nos currículos de formação docente em Educação Física. In: IV CONGRESSO CENTRO-OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: I CONGRESSO DISTRITAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2010, Brasília DF. **Anais [...]**, Brasília DF, 2010. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/viewFile/1892/1138>. Acesso em 23/03/2019.

TAFFAREL, C. N. Z. **A Formação do Profissional da Educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Perspectivas pedagógicas em educação física. In: GUEDES, Onacir Carneiro. **Atividade física: Uma abordagem multidimensional**. João Pessoa: Ideia, 1997. p. 106-130.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: Nexos e Determinações.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3962>. Acesso em: 10 de março de 2019.

TAFFAREL, Celi Zulke. **A Formação de Professores de Educação Física e a Licenciatura Ampliada.** XVII Semana de Educação Física/UFMS IV JORNADA de Iniciação Científica do Curso de Educação Física/UFMS, 2012.

TAFFAREL, Celi Zulke; ROBRIGUES, Raquel; MORSCHBACHER, Márcia. A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas e propostas táticas superadoras. **Universidade e Sociedade**, Brasília, a. XXII, n. 51, mar. 2013.

TAFFAREL, Celi Zulke et al. **Referenciais curriculares nacionais para o curso de graduação licenciatura pleno de caráter ampliado em educação física: a formação unificada como opção Superadora à divisão da formação.** Rascunho Digital, Salvador, 2011. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=876>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Educação Física como Área de Conhecimento, Campo de Formação Inicial e Continuada e de Atuação Profissional: O Que Fazer em um Período de Destruição de Forças Produtivas?.** Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2019. Mimeografado.

TEIXEIRA, David Romão. **A Educação Física na Pré-escola: contribuições da abordagem Crítico-Superadora.** 159 f. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. Dialética e pesquisa em ciências sociais. In: TRIVIÑOS, Augusto Silva; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

UFBA. Projeto Político Pedagógico. **Reestruturação do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010. Mimeografado.

UFRJ. Projeto Pedagógico. **Licenciatura em Educação Física.** Rio de Janeiro: Escola de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. Mimeografado.

UFPA. Projeto Pedagógico. **Curso de Licenciatura Plena em Educação Física Castanhal.** Pará: Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Pará Castanhal, 2010. Mimeografado.

UFG. Projeto Político-Pedagógico. **Curso de Licenciatura em Educação Física.** Goiás: Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, 2013. Mimeografado.

UFRGS. Projeto Pedagógico. **Curso Educação Física Habilitação Licenciatura**. Rio Grande do Sul: Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Mimeografado.