

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação

**Reformas curriculares e a formação do (novo)
trabalhador em Educação Física: a subsunção da
formação à lógica privada/mercantil**

Márcia Morschbacher

Pelotas, 2012

MÁRCIA MORSCHBACHER

Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

Orientador: Professor Dr. Luiz Fernando Camargo Veronez

Pelotas, 2012

Dados de catalogação Internacional na fonte:

Bibliotecária Responsável Patricia de Borba Pereira
CRB10/1487

M834r Morschbacher, Marcia

Reformas curriculares e formação do (novo) trabalhador em educação física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil / Márcia Morschbacher; Luiz Fernando Camargo Veronez orientador. – Pelotas : ESEF : UFPel, 2012.

245p.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012.

1.Trabalhador 2.Educação Física 3. Diretrizes Curriculares Nacionais I. Título II. Veronez, Luiz Fernando Camargo

CDD 641.571

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luiz Fernando Camargo Veronez (Presidente - ESEF/UFPeI)

Prof. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (FACED/UFBA)

Prof. Dr. José Luiz Cirqueira Falcão (FEF/UFG)

Prof. Dra. Luciana Marins Nogueira Peil (ESEF/UFPeI)

Prof. Dra. Elizara Carolina Marin (CEFD/UFMS - Suplente)

*Dedico este trabalho a Rudi Morschbacher e
Sirlei Morschbacher (meus pais), Dulce
Morschbacher (minha irmã), Demercina
Cerveira (minha avó) e Maria Lídia
Morschbacher (minha avó - in memorian).*

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional e compreensão de minha constante ausência.

Aos meus inestimáveis amigos Gabriela Machado Ribeiro, Marcos Cordeiro Bueno e Lovane Maria Lemos, companheiros de inquietações, debate e valioso aprendizado.

Ao projeto de Futsal Feminino da Universidade Católica de Pelotas, pela amizade e compreensão ante minhas prioridades acadêmicas.

Aos estudantes deste Programa de Pós-Graduação e dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPeI, pela convivência e amizade.

Aos professores deste Programa de Pós-Graduação, pelo comprometimento com o processo de formação dos estudantes.

Aos servidores da ESEF/UFPeI, especialmente Christine Spieker, Hélio Peres da Fonseca, Giovane da Silva Lima, Jaqueline Alessandra Ruiz Pereira e Carla Rosane Carret Machado, pela amizade, convivência e disponibilidade.

Aos professores Viviane Machado Maurense, Marcos Araújo Vieira e Carmen Lúcia da Silva Marques, pela amizade, aprendizado e apoio nas etapas acadêmicas anteriores.

À Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas e ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, pela colaboração e disponibilidade à realização deste estudo. E, em especial, aos coordenadores dos Colegiados dos cursos de graduação em Educação Física e chefes dos Departamentos.

Ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (GEPI-INOVAEDUC) da Universidade Federal de Santa Maria, sobretudo, aos professores Eduardo A. Terrazzan, Maria Eliza Gama e Taniamara Vizzotto Chaves, pelo aprendizado e oportunidade de trabalho coletivo. Certamente, nos encontraremos em profícuos diálogos e debates referentes à formação de professores.

À banca de qualificação do projeto de dissertação: professoras Celi Nelza Zülke Taffarel, Valdelaine da Rosa Mendes, Luciana Marins Nogueira Peil e Elizara Carolina Marin, pela disponibilidade e preciosas contribuições.

À banca examinadora desta dissertação: professores Celi Nelza Zülke Taffarel, José Luiz Cerqueira Falcão, Luciana Marins Nogueira Peil e Elizara Carolina Marin, pela disponibilidade à análise deste trabalho, conspícuas contribuições e pela indicação das demandas teóricas vindouras (e próximas).

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, pelo subsídio financeiro com a concessão de bolsa de estudos.

Ao professor Luiz Fernando Camargo Veronez, pela orientação desta dissertação, amizade, oportunidade de trabalho coletivo e incomensurável aprendizado - salto qualitativo (da centralidade da linguagem para a centralidade do trabalho) que se reflete em opção teórica e política. Obrigada por ensinar-me que a possibilidade concreta de emancipação humana e de transformação social está colocada, essencialmente, na superação das relações sociais de produção regidas pela lógica capitalista.

“Horrorizai-vos porque queremos abolir a propriedade privada. Mas em vossa atual sociedade, a propriedade privada já está abolida para nove décimos de seus membros; ela existe precisamente porque não existe para esses nove décimos. Censurai-nos, portanto, por querer abolir uma propriedade cuja condição necessária é a ausência de toda e qualquer propriedade para a imensa maioria da sociedade. Numa palavra, censurai-nos por querer abolir vossa propriedade. De fato, é exatamente isso o que queremos” (MARX; ENGELS, 2003, p.62).

“Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrarias - tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo” (FRIGOTTO, 1998b, p.26).

Resumo

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil.** 2012. 245f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Escola, Formação e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, tem como temática central de estudo a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira, em determinado período histórico desta formação social, qual seja, a partir do advento das Diretrizes Curriculares Nacionais atualmente vigentes. Objetiva-se nesta pesquisa analisar as consequências desses ordenamentos legais na formação do trabalhador em Educação Física, do ponto de vista dos processos de reforma curricular realizados em duas Instituições Federais de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul: a Universidade Federal de Pelotas e a Universidade Federal de Santa Maria. Tendo como referência os aportes do Materialismo Histórico-Dialético, realiza-se uma pesquisa descritivo-explicativa de cunho bibliográfico e documental, cujas fontes de informação são os Pareceres CNE/CP 09/2001 e CNE/CES 058/2004, as Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CES 07/2004, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física das instituições supracitadas e os registros/atas de suas comissões de reestruturação curricular, departamentos e colegiados. O processo analítico das fontes documentais pautou-se na articulação entre as categorias de método, categorias de conteúdo e a técnica de Análise Social do Discurso. A partir do estudo do atual período histórico, marcado por uma profunda crise de acumulação e de hegemonia do modo de produção capitalista, perscruta-se sobre a função social dos processos de formação humana na manutenção das condições objetivas de existência regidas sob a lógica do capital. Posteriormente, situa-se a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira no bojo deste período histórico, inquirindo-a do ponto de vista das determinações legais advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais. Evidencia-se que tais ordenamentos legais subsumem a formação desse trabalhador ao capital, na medida em que a perspectivam a partir da fragmentação da formação e do conhecimento, da desqualificação, da empregabilidade, do desenvolvimento de competências, do movimento humano como objeto de estudo da Educação Física, entre outras referências. No âmbito dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física das instituições investigadas, indica-se a reprodução e/ou apropriação acrítica das determinações legais advindas desses marcos regulatórios. Tais considerações, em seu conjunto, representam importantes subsídios para ponderar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Projetos de Curso e os currículos dos cursos de graduação em Educação Física são elementos mediadores entre o capital e a formação do trabalhador dessa área de conhecimento, os quais tendem a subsumi-la à lógica privada-mercantil.

Palavras-chave: Formação do trabalhador em Educação Física. Educação Física. Diretrizes Curriculares Nacionais.

Abstract

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil.** 2012. 245f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This dissertation linked to the Research Line School, Training and Labour, of Pos Graduate Program in Physical Education, Federal University of Pelotas, has as central theme of study the employer training in Physical Education in Brazilian capitalist society, in a determined historical period this social formation from the advent of the National Curriculum Guidelines currently in effect. In this research, the objective is analyze the consequences of these legal orders in the worker's training in Physical Education from the viewpoint of the processes of curricular reform carried out in two Universities in Rio Grande do Sul state, the Federal University of Pelotas and the University Federal of Santa Maria. Using the contributions of Dialectical-Historical Materialism, with reference, was made a research descriptive-explanatory of source bibliographical and documentary, whose sources of information are the opinions by CNE/CP 09/2001 and CNE/CES 058/2004, the Resolution CNE/CP 01/2002 and CNE/CES 07/2004, the Pedagogical Projects of Bachelor Degree of Physical Education of the institutions mentioned and the records/minutes of its restructuring curriculum committees, departments and collegiate. The analytical process of documentary source was based on the relationship between the Categories of Method, content and technique Social Analysis of Discourse. From the study of the current historical period marked by a profound crisis of accumulation and hegemony of the capitalist mode of production, peering up dissertation the social function of the processes of human development in the maintenance of the objective conditions of existence governed by the logic of capital. Later, lies the worker's training in Physical Education in capitalist society in the wake of the Brazilian historical period, asking it from the standpoint of the legal requirements stemming from the National Curriculum Guidelines. It is evident that such domestic legal subsume the formation of such a worker to capital, to the extent that perspective from the fragmentation of the training and knowledge of the disqualification, employability, skills development, human movement as an object of study Physical Education, among other references. As part of the Pedagogical Projects of undergraduate courses in Physical Education of the institutions surveyed, is indicating the reproduction and/or uncritical appropriation of these legal determinations arising regulatory frameworks. These considerations represent important contributions to consider what the National Curriculum Guidelines, the Draft Course and of undergraduate courses in Physical Education are mediators elements between the capital and worker training in this area of knowledge, which tend subsume it to the private-market logic.

Keywords: Worker Training in Physical Education. Physical Education. National Curriculum Guideline.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Competências delimitadas pela Resolução CNE/CES e pelos PPP/PPC dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPel e do curso de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFSM.....	166
Tabela 02	Processo de análise das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física da ESEF/UFPel.....	178
Tabela 03	Processo de análise das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física do CEFD/UFSM.....	181
Tabela 04	Perfil profissional do trabalhador em Educação Física delimitado pelos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da ESEF/UFPel e do CEFD/UFSM.....	196

LISTA DE SIGLAS

ACG	Atividade Complementar de Graduação
ANDES-SN	Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CBCE-DN	Direção Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEIPPP/RC	Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CND	Conselho Nacional de Desportos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COCEPE	Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
COESP	Comissão de Especialistas
COESP-EF	Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONDIESEF	Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CP	Conselho Pleno
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DACEFD	Diretório Acadêmico do Centro de Educação Física e Desportos
DCG	Disciplina Complementar de Graduação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física
DDC	Departamento de Desportos Coletivos
DDI	Departamento de Desportos Individuais
DERCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
DMTD	Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas
DOU	Diário Oficial da União
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEF	Escola Superior de Educação Física
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física

FACED	Faculdade de Educação
FNCEE	Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GTT	Grupo(s) de Trabalho Temático
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
IFES	Instituição(ões) Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
ONG	Organização Não-Governamental
PCC	Prática como Componente Curricular
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRG/UFPEL	Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Pelotas
PROGRAD/UFSM	Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEED	Secretaria de Educação Física e Desportos
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Problema de pesquisa.....	21
1.2 Questões de estudo.....	21
1.3 Hipóteses.....	22
1.4 Objetivos.....	23
1.4.1 Objetivo Geral.....	23
1.4.2 Objetivos Específicos.....	23
1.5 Metodologia.....	24
1.5.1 Método.....	24
1.5.2 Delineamento Metodológico.....	29
1.5.2.1 Etapas da Pesquisa.....	30
1.5.2.2 Fontes de Informação.....	31
1.5.2.3 Técnica de análise das informações coletadas.....	31
1.6 Organização do estudo.....	37
2 CAPÍTULO I - A contradição capital-trabalho na organização social capitalista: mediações na formação do trabalhador em Educação Física.....	39
2.1 Centralidade do trabalho e modo de produção capitalista: compreendendo o fundamento da contradição capital-trabalho.....	40
2.2 Políticas de ajuste estrutural e reforma da Educação Superior brasileira na década de 1990: ingerência do Estado e subsunção ao capital.....	56
3 CAPÍTULO II - A formação do (novo) trabalhador em Educação Física: processo de reforma curricular e subsunção ao capital.....	67
3.1 A formação do trabalhador em Educação Física: currículo mínimo e fragmentação da formação.....	67
3.2 A nova política de formação do trabalhador em Educação Física: as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	78
3.2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.....	79
3.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.....	89
4 CAPÍTULO III - As Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: análise do discurso oficial.....	102
4.1 Síntese da análise da prática social e da prática discursiva.....	104
4.2 A formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira: o discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais.....	108
4.2.1 O referencial do desenvolvimento de competências para a formação do trabalhador em Educação Física.....	110

4.2.2 Fragmentação da formação e do conhecimento: corporativismo e subsunção à lógica privada-mercantil.....	120
4.2.3 O objeto da Educação Física: “opções” epistemológicas e políticas...	125
4.2.4 Perfil profissional do (novo) trabalhador em Educação Física.....	130
4.3 Síntese do processo de análise do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física.....	139
5 CAPÍTULO IV - A formação do trabalhador em Educação Física e os casos concretos da UFPel e da UFSM.....	142
5.1 Do processo de elaboração dos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física investigados: aspectos particulares.....	143
5.1.1 O curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel.....	143
5.1.2 O curso de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPel.....	146
5.1.3 O curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.....	150
5.1.4 O Curso de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFSM.....	156
5.2 As consequências das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação do trabalhador em Educação Física: análise a partir dos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM.....	161
5.2.1 Pedagogia das Competências: referência imposta e consentida.....	162
5.2.2 Fragmentação da formação.....	171
5.2.3 Objeto de Estudo da Educação Física.....	188
5.2.4 Perfil profissional do trabalhador em Educação Física.....	193
5.3 Da adaptação ao projeto de Formação Unificada: as Comissões de Reestruturação Curricular após as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	199
5.3.1 Comissões de Reestruturação Curricular na/da ESEF/UFPel.....	200
5.3.2 Comissões de Reestruturação Curricular no/do CEFD/UFSM.....	202
5.4 Síntese do processo de análise do discurso dos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física.....	215
6 CONCLUSÕES.....	218
REFERÊNCIAS.....	229

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Escola, Formação e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), tem como temática central de estudo a formação do trabalhador em Educação Física¹ na sociedade capitalista brasileira, em determinado período histórico desta formação social, qual seja, a partir do advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica² e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física³. Intenta-se nesta pesquisa analisar as consequências desses ordenamentos legais - avalizados pelo Estado brasileiro e materializados em período específico da fase de desenvolvimento das forças produtivas do modo de produção capitalista - na formação do trabalhador em Educação Física, considerando os processos de reforma curricular realizados nos seus respectivos cursos de graduação.

Nesse sentido, tendo como referência os aportes do Materialismo Histórico-Dialético, o ponto de partida fundamental desta investigação é a evidência de que a formação do trabalhador em Educação Física, bem como a totalidade das práticas sociais, necessita ser descrita, analisada e explicada em orgânica e dialética relação com as condições materiais em que a existência humana, historicamente, produz-se e reproduz-se.

Considera-se que mesmo os elementos mais particulares e singulares da formação desse trabalhador devem ser apreendidos como o resultado da sua relação dialética com as leis mais gerais que constituem e determinam a realidade

¹ Referência ao trabalhador cujo instrumento de trabalho é a cultura corporal, ou seja, o professor de Educação Física que trabalha tanto em espaços escolares quanto não escolares.

² As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica encontram-se consubstanciadas no Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001a); e pela Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as diretrizes tratadas pelo parecer (BRASIL, 2002a).

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física são compostas pelo Parecer CNE/CES 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004a) e sua correlata Resolução CNE/CES 07/2004, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004b).

objetiva historicamente produzida pelo homem a partir do trabalho. Especificamente na sociedade regida pelo capital, em que o trabalho adquire características alienadas/alienantes (materializadas no trabalho abstrato), compreende-se que a formação do trabalhador em Educação Física necessite ser rigorosamente abordada tendo em conta a sua relação de determinação dialética com as leis gerais que regem o modo de produção capitalista.

Busca-se, portanto, na presente dissertação, perscrutar a formação desse trabalhador tendo em conta a sua orgânica e dialética correlação com as leis mais gerais que regem a totalidade das relações sociais e que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas. Pondera-se que esse aspecto coloca-se como condição elementar à apreensão do objeto de estudo em sua essência e em adequada correspondência com a sua existência objetiva. Ademais, a sua abordagem, fundada em tais fundamentos, orienta o processo de intervenção no real de modo consistente e objetivo, visto que a práxis, unidade da teoria e da prática, advém do “efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação fenomênica e aparente do objeto, buscando a sua concretude” (KUENZER, 1998, p.64) e não de elucubrações idealistas.

Com base nesses elementos e tendo em conta o objeto de estudo desta dissertação, considera-se que a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira, bem como práticas sociais diversas, carrega consigo distintos projetos formativos (e respectivos projetos históricos) em constante luta na pretensão de fundamentá-la, constituindo, destarte, veementes embates. Esses projetos evidenciam e consubstanciam a formação desse trabalhador como espaços de luta de classes e encontram-se organicamente relacionados às condições materiais de produção e reprodução da existência humana.

No âmbito dos distintos projetos formativos atinentes à essa formação, encontra-se em incessante tensão, de um lado, o projeto de formação subsumido à lógica societal capitalista e, de outro, o projeto de formação “crítico-superador que visa uma contrainternalização, que busca uma formação para além do capital”, voltada aos históricos interesses da classe trabalhadora (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p.15); essa evidência é factível, sobretudo, nos atuais debates acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais, vigentes à regulação da formação do trabalhador em Educação Física.

A crise estrutural do modo de produção capitalista, engendrada a partir da década de 1970, os seus decorrentes reordenamentos, situados tanto no processo de organização do trabalho (toyotismo ou modelo de acumulação flexível) quanto na alteração da esfera de ingerência do Estado (neoliberalismo) (ANTUNES, 2009), compõem aspectos fundamentais que acentuam - e caracterizam - as contradições imanentes a esse modo de produção. Tais contradições se manifestam na sua acelerada decomposição e na demonstração do esgotamento de suas capacidades civilizatórias, cujo resultado, imediato e mediato, é a tendência à destruição das forças produtivas⁴ (MÉSZÁROS, 2008; TAFFAREL, 2010).

Considera-se que esse conjunto de mudanças, materializado com o objetivo fundamental de afiançar a sustentação e a manutenção do modo de produção regido pelo capitalista, gera profundas alterações na totalidade das relações sociais, dentre as quais, os processos de formação dos trabalhadores. No tocante a essa, o capital impõe como demanda a formação de trabalhadores aptos (competentes e empregáveis) ao trabalho abstrato e subjugados ao capital (SILVA JÚNIOR, 2005; MÉSZÁROS, 2008). Trata-se, em suma, de garantir trabalhadores qualificados em consonância com o nível de conhecimento técnico empregado no processo produtivo (ANTUNES, 2009; FRIGOTTO, 2003) e, concomitantemente, “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p.44).

Há que se considerar, todavia, que as determinações decorrentes das leis mais gerais que regem o capital não incidem diretamente sobre as relações sociais, senão a partir de elementos mediadores (de diferentes ordens) que operam no sentido de garantir a materialização dos desígnios imanentes do modo de produção e de manter controlados, conseqüentemente, os focos de subversão à essa ordem (MÉSZÁROS, 2008).

No caso da formação do trabalhador em Educação Física, desde a década de 1980, as demandas do capital pela formação de um trabalhador em Educação Física de “novo tipo” representam uma das principais justificativas para o processo de reforma curricular dos cursos de Educação Física que ocorre com sustentação

⁴ A apreensão radical desse período histórico, no qual a atual fase de desenvolvimento do modo de produção e a sociabilidade decorrente deste atentam contra a sobrevivência humana, acentua a eminência (e iminência) da luta histórica da classe trabalhadora pela superação da formação social capitalista e pela materialização do projeto histórico socialista.

legal no Parecer CFE 215/1987 e na Resolução CFE 03/1987⁵. No período em questão, o recuo do Estado como provedor dos direitos sociais, entre os quais as condições objetivas para a manutenção da qualidade de vida da população e a intensificação da fetichização do corpo, moldado “à luz do mercado de consumo”, desencadeia a emergência de um vasto “mercado das atividades físicas” a ser explorado, extensa e intensivamente, pela iniciativa privada (QUELHAS; NOZAKI, 2006; BOTH, 2009).

Este mercado emergente (caracterizado pela proliferação do trabalho precário e desregulamentado) revela-se a manifestação fiel do mundo do trabalho capitalista que se consolida, a partir da década de 1970, em resposta à crise de acumulação e de hegemonia. Por seu turno, a reforma curricular que marca os cursos de graduação em Educação Física na década de 1980 corresponde à necessidade de assegurar a formação de trabalhadores competentes suficientemente para inserirem-se nesse mercado (precário e desregulamentado) e para manterem-se coniventes com as contradições imanentes do capital.

Posteriormente, em meados da década de 1990, oriundo da indução externa de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), produz-se um processo generalizado de reformas realizadas no interior do Estado brasileiro (instauração do Estado neoliberal), das quais a educação brasileira não permanece incólume (TAFFAREL, 1998; KRAWCZYK; VIEIRA, 2010; SILVA JÚNIOR, 2005). Essas reformas educacionais correspondem e materializam o projeto mundial de educação para os países em “desenvolvimento”, elaborado como parte da política de ajustes estruturais provenientes dos organismos internacionais e capitaneados pelos países imperialistas⁶ (TAFFAREL, 1998). Deve-se assinalar que esse projeto mundial corresponde, nas palavras de Krawczyk e Vieira (2010, p.10), aos “condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais,

⁵ O Parecer CFE 215/1987, de 11 de março de 1987, dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo (BRASIL, 1987a) e a Resolução CFE 03/1987, 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) (BRASIL, 1987b).

⁶ Taffarel (1998) menciona, no tocante aos países imperialistas, que os Estados Unidos são o principal país interessado nesses ajustes, em conjunto com os demais países que compõem o denominado “G7+1” - denominação comumente utilizada para designar as sete grandes potências industrializadas: Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha, Japão, Itália, Canadá e Rússia.

que alteraram o arcabouço do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial”.

No caso da Educação Superior, salientadas as ações reformistas de vasto tipo⁷, o Estado brasileiro desobriga-se gradativa e consideravelmente do provimento efetivo da educação (reivindicação histórica da classe trabalhadora que jamais fora materializada em níveis adequados pelo Estado) e exerce ação fortemente regulatória. Expressão disso é o processo de reforma curricular dos cursos de graduação, desencadeado pelo advento de Diretrizes Curriculares, com a finalidade de orientar a organização, o desenvolvimento e a avaliação dos cursos de graduação no país e que representa, conforme indica Taffarel (1998), uma estratégia de direcionamento dos processos de formação humana por parte do Estado, consoante a política de ajuste estrutural anteriormente aludida.

Assim, considera-se que o estudo da formação do trabalhador em Educação Física necessita pautar-se pela análise do processo de reforma curricular dos cursos de graduação em Educação Física, engendrado desde meados da década de 1990, da mesma maneira que tal processo não pode ser apreendido como restrito a essa área de conhecimento. O mesmo representa, na verdade, um movimento que se estende a toda a educação brasileira, em um momento histórico marcado por uma profunda crise estrutural do modo de produção baseado na acumulação e na apropriação privada do capital.

Com base no exposto, tem-se como hipótese que o processo de reforma curricular desencadeado no âmbito dos cursos de graduação em Educação Física, com o advento das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como esses marcos regulatórios e os currículos resultantes, representam os elementos mediadores entre a “nova” sociabilidade do capital e formação dos trabalhadores, à revelia da autonomia científica e pedagógica das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos históricos interesses da classe trabalhadora.

⁷ A Reforma da Educação Superior é composta de ações que incidem sobre a regulamentação desse nível de ensino (legislação), os aspectos organizacionais, pedagógicos e curriculares (tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, que definem princípios, condições e procedimentos a serem observados na organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos de graduação), o sistema de avaliação (implantação do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), a política nacional de Ciência e Tecnologia e os programas e ações de expansão e de reestruturação (tais como o REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o PROUNI - Programa Universidade para Todos) e a proliferação de cursos superiores à distância.

Esses ordenamentos legais, elaborados a partir de processos sobremaneira centralizados no âmbito das secretarias do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de Comissões de Especialistas (COESP), respaldam a formação do trabalhador em Educação Física pautada em: currículos flexíveis referenciados no desenvolvimento de competências e habilidades e na perspectiva do aprender a aprender, fragmentação da formação e do conhecimento, precarização e aligeiramento, subsunção ao mercado, entre outros aspectos. Tais elementos oferecem subsídios para ratificar, conforme explicitam Taffarel e Santos Júnior (2010), que a formação do trabalhador em Educação Física, hodiernamente, atende explicitamente a um determinado projeto de formação cujos objetivos fundamentais são “a devida adequação e ajustes necessários à manutenção e sobrevida do modo de o capital organizar a vida” (p.14).

Tendo em vista o período decorrido desde a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, considera-se como eminentemente necessário inquirir sobre as consequências desses marcos regulatórios para a formação do trabalhador em Educação Física, bem como dos processos de reestruturação curricular engendrados no interior dos cursos de graduação em Educação Física das IES. Entende-se, ademais, ser essa uma importante (senão imprescindível) demanda para a problematização do atual panorama referente à formação desse trabalhador, bem como para subsidiar, qualitativamente, o debate e a luta em prol de um projeto superador de formação.

Assim, do ponto de vista da delimitação do objeto e do problema de estudo, explicita-se que esta pesquisa abrange a discussão em torno da temática da formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira, a partir da análise das contradições inerentes a esta, legitimadas, do ponto de vista legal, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CES 07/2004, bem como seus respectivos pareceres, CNE/CP 09/2001 e CNE/CES 058/2004 (considerando desde o processo de elaboração desses documentos legais⁸ e o seu conteúdo/discurso oficial) - e, ao nível das consequências de sua materialização na realidade concreta.

⁸ O estudo do processo de elaboração dos documentos legais supracitados refere-se à análise das razões e as formas pelas quais este processo ocorre e os diferentes posicionamentos dos sujeitos envolvidos e, “eventualmente”, excluídos desse processo.

Investiga-se, portanto, a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira a partir do advento desses marcos regulatórios sob duas perspectivas e/ou etapas de pesquisa articuladas: a análise do discurso oficial desses documentos legais e as suas implicações e/ou consequências sobre essa formação (considerando os processos de reforma curricular) nos cursos de graduação em Educação Física de duas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do estado do Rio Grande do Sul: a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A opção por essas duas IFES justifica-se pela constatação de que, atualmente, o debate acerca da formação do trabalhador em Educação Física encontra-se em patamares distintos no interior dessas instituições: na UFSM, tem-se uma avançada discussão em torno do tema, o qual, mediado por uma análise radical e um projeto de formação crítico-superador, culmina, em 06 de maio de 2011, na aprovação (em nível de Conselho de Centro) do processo de reestruturação curricular baseado na proposta de Licenciatura Plena de Caráter Ampliado (DACEFD, 2011a; 2011b). Na UFPel, por sua vez, não se evidenciam debates de tal natureza (salvo por manifestações isoladas e minoritárias de docentes e grupos de pesquisa) e, aparentemente, consubstancia-se certo consenso em relação à atual organização pedagógica e curricular dos seus cursos de graduação em Educação Física.

Considera-se que esta pesquisa emerge da necessidade e da busca de apreender, de modo sistematizado e rigoroso, os contraditórios processos de formação dos trabalhadores em Educação Física que se estabelecem nessas duas IFES, pautados por um conjunto de marcos regulatórios comuns, mas que se distinguem, conforme menção anterior, em relação ao atual movimento de constituição de novos processos de reforma curricular. Ademais, tendo em vista que decorre aproximadamente uma década do advento das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física, entende-se como demanda relevante a tarefa de analisar as consequências desses ordenamentos legais à formação desse trabalhador.

Para além desses aspectos, ressalta-se que, em um plano mais amplo, esta pesquisa se justifica por inserir-se em um debate contemporâneo e radical sobre a formação dos trabalhadores em Educação Física e por situar-se no âmbito da produção de conhecimento contra hegemônico, voltado para os interesses e

reivindicações da classe trabalhadora e, em suma, ao projeto de superação da sociedade cindida em classes sociais e caracterizada pela acumulação e apropriação privada de capital, à custa da exploração da força de trabalho. Nesse sentido, indica-se que a presente dissertação se posiciona e se articula, no interior da luta de classes, em prol de uma necessidade vital da humanidade, qual seja, a defesa do projeto histórico socialista.

Reconhece-se, portanto, considerando a atual crise do capital, a imanente tendência à destruição das suas forças produtivas, bem como as suas mediações com o processo de formação dos trabalhadores de Educação Física, que essa formação não deve ser apreendida de forma dissociada das leis mais gerais que regem o modo de produção capitalista e das possibilidades de sua superação - que emergem das contradições oriundas das condições objetivas colocadas pelo mesmo. Entende-se ser esta uma adequada referência para a análise radical, rigorosa e socialmente relevante da formação dos trabalhadores em Educação Física na sociedade capitalista brasileira, pois, conforme explicita Freitas (2010, p.208): “Enquanto houver extração de mais-valia, [...] o marxismo e seu projeto histórico comunista são atuais e, de fato, constituem-se na única alternativa concreta posta na mesa, para além do capitalismo e do fascismo”.

1.1 Problema de pesquisa

O problema desta pesquisa explicita-se na seguinte questão: Quais são as consequências da Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004 e respectivos pareceres na formação do trabalhador em Educação Física, considerando os processos de reforma curricular resultantes desses ordenamentos legais?

1.2 Questões de estudo

Considerando as questões arroladas no que se refere à explicitação do problema e à delimitação do estudo, as questões de estudo, indicadas na sequência, balizam esta pesquisa:

- O que justifica, no plano macro, as deliberações acerca da necessidade de elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação no final da década de 1990?

- Como e sob quais circunstâncias ocorre o processo de deliberação e construção da Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004 e respectivos pareceres, referentes à formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira?

- Qual(is) a(s) concepção(ões) epistemológica(s) subjacente(s) à Resolução CNE/CP 01/2002 e à Resolução CNE/CES 07/2004 e seus respectivos pareceres?

- Diante das circunstâncias em que ocorrem, quais são as consequências das reformas curriculares desencadeadas pela Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004 nos cursos e no processo de formação do trabalhador em Educação Física na UFPel e na UFSM?

- Quais as consequências da Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004 para a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira?

1.3 Hipótese

Tendo em vista que o desenvolvimento e avanço do conhecimento se realizam a partir da construção, fundamentação e demonstração de hipóteses e que essas propiciam estabelecer relações entre o anteriormente conhecido e o novo⁹ (KOPNIN, 1978), esta pesquisa orienta-se pela seguinte hipótese: as Diretrizes Curriculares Nacionais, vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira, bem como os Projetos Político-Pedagógicos/Projetos Pedagógicos de Curso (PPP/PPC) - incluindo a organização curricular - dos cursos de graduação em Física, fundados nesses marcos

⁹ Para Kopnin (1978), isso significa que as hipóteses são formas de “movimento do conhecimento objetivo-verdadeiro” que carregam consigo os resultados do conhecimento em um dado nível de desenvolvimento da ciência.

regulatórios, representam elementos mediadores entre o capital e a formação desses trabalhadores. Esses ordenamentos legais, a partir dos processos de reforma curricular nos cursos de graduação em Educação Física, desencadeiam uma série de contradições, as quais se voltam, precipuamente, a assegurar a lógica privada-mercantil na formação.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Descrever, analisar e explicar as implicações da Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004 na formação do (novo) trabalhador em Educação Física nos cursos de Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, da UFPel e da UFSM.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Descrever e analisar o processo de elaboração da Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004 e respectivos pareceres, estabelecendo relações com os contraditórios movimentos da sociedade capitalista brasileira.
- Realizar a análise do discurso da Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004 e respectivos pareceres, vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira.
- Discutir as implicações da Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004 sobre o processo de formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira.
- Analisar a formação do (novo) trabalhador em Educação Física, determinada pela Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004, nos cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado) da UFPel e da UFSM.

1.5 Metodologia

Nesta seção objetiva-se apresentar e delinear tanto questões de ordem técnica, relativas à operacionalização da pesquisa, quanto questões relacionadas à teoria do conhecimento que funda essa pesquisa e que determina o modo como a realidade objetiva é apreendida pelo pensamento no decurso do processo de apreensão do real.

1.5.1 Método

A teoria de conhecimento fundante desta pesquisa é o Materialismo Histórico-Dialético, compreendido indissociavelmente enquanto uma postura ou concepção de mundo, um método que permite uma apreensão radical da realidade objetiva e enquanto práxis - unidade da teoria e da prática para a transformação da realidade (FRIGOTTO, 2000).

Considerando que “Toda teoria do conhecimento se apóia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade mesma” (KOSÍK, 1985, p.27), pondera-se que, historicamente, o homem desenvolve duas possibilidades distintas para conhecê-la, bem como explicar a relação do pensamento com o ser: o idealismo e o materialismo (CHEPTULIN; 1982; FRIGOTTO, 2000). Cheptulin (1982, p.55), para tanto, explicita que:

Efetivamente, em toda filosofia, incluindo o materialismo dialético, há uma questão fundamental - a questão da relação do pensamento com o ser, cuja solução deixa sua impressão a resolução de todos os outros problemas filosóficos e, em última análise, determina o caráter da Filosofia, sua essência.

Em oposição ao idealismo (que apresenta como postulado geral a primazia da consciência sobre a realidade objetiva¹⁰), no materialismo concebe-se que o real existe fora e independentemente da consciência¹¹ e se estrutura a partir de leis e

¹⁰ Consoante Taffarel (2010, p.07), o idealismo é modo pelo qual o homem conhece o real em que se: “[...] pressupõe a consciência, acima do real, pressupõe a existência de seres acima do ser humano que criaram a natureza e os seres, que pressupõe o Absoluto”.

¹¹ Para Marx e Engels (2003, p.65), no tocante a este aspecto: “Será necessária uma profunda inteligência para compreender quem com a modificação das condições de vida dos homens, das suas relações sociais, da sua existência social, também se modificam suas representações, suas concepções e seus conceitos, numa palavra, sua consciência?”. Marx e Engels (1986, p.37), no que se refere a esse aspecto, explicitam, em “A Ideologia Alemã”, que: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1986, p.37).

relações que garantem o contínuo desenvolvimento do mundo objetivo (KOPNIN, 1978).

A consciência, por sua vez, desenvolve-se mediada pelo intercâmbio orgânico do homem com a realidade objetiva, do que se depreende que o seu conteúdo é o “reflexo consciente da realidade”, ou seja:

Sendo uma propriedade da matéria altamente desenvolvida, que se formou a partir do trabalho [...], a consciência representa uma forma nova, mais elevada do reflexo psíquico da realidade. Ela é uma fotografia, uma cópia, uma imagem particular desta” (CHEPTULIN, 1982, p.93).

Tal reflexo necessita ser apreendido para além de mera cópia, no qual, conforme Kosík (1985, p.26), a consciência é: “‘reflexo’ e ao mesmo tempo ‘projeção’; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa”¹².

Desse modo, dada a correspondência entre as leis do desenvolvimento da realidade objetiva e das leis de desenvolvimento do pensamento, o processo de conhecimento da realidade refere-se ao processo de ascensão do abstrato ao concreto, assim expresso por Kopnin (1978, p.82): “As leis e formas do pensamento, sistematizados pela lógica, são apenas leis e formas do mundo que o homem aprende, da natureza e da sociedade, formas e leis do mundo representado e representável na consciência”.

Conforme alude Kosík (1985), sendo a realidade a unidade do fenômeno e da essência¹³, a “existência real” e as formas fenomênicas da realidade são díspares e comumente contraditórias com a “*lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno *essencial* e o seu conteúdo correspondente” (p.10, grifos do autor). O mesmo autor explicita que:

[...] “a existência real” e as formas fenomênicas da realidade - que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada *praxis* histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábito bárbaro” são

¹² Essa questão é corroborada, além de Kosík (1985), por Kopnin (1978, p.336), para o qual: “Ao refletir a realidade, o pensamento procura complementar seu conteúdo com um conteúdo objetivo, existente independentemente da consciência do homem. Mas no próprio pensamento já se acha jacente a criação: o empenho em representar o objeto não apenas tal qual ele existe como também à base do conhecimento das leis do seu movimento, representá-lo tal qual ele será e deve ser para a satisfação das necessidades práticas do homem”.

¹³ O fenômeno representa a manifestação exterior e imediata da essência do objeto, ou seja, a sua manifestação “na superfície, mediante uma grande quantidade de desvios contingentes” (CHEPTULIN, 1982, p.276). A essência, por sua vez, é definida pelo autor como “o conjunto de todos os aspectos e ligações necessários e internos (leis), próprios do objeto, tomados em sua interdependência natural” (CHEPTULIN, 1982, p.276). Em relação a esses dois conceitos, ver também Kosík (1985).

consideradas conceitos) - são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno [...] Por isso, a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a *compreensão* das coisas e da realidade (KOSÍK, 1985, p.10, grifos do autor).

A essência não se dá de forma imediata: ela manifesta-se no fenômeno, entretanto, ao mesmo tempo em que o faz, esconde-se. Tendo em vista que a realidade funda-se a partir da unidade entre esses elementos, Kosík (1985) considera que atingir a essência no processo de conhecimento do real demanda compreender o fenômeno e indagar e descrever como a essência nele se manifesta e como, concomitantemente, se oculta. Por essa razão, para ascender ao conhecimento da essência do objeto é necessário certo esforço e um “*détour*”, em cujo processo ocorre a distinção entre fenômeno e essência¹⁴, em um processo no qual se desvenda a lei do fenômeno e para o qual o pensamento abstrato apresenta-se como eminentemente necessário (KOSÍK, 1985; CHEPTULIN, 1982). Desse modo, o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência (do aparente e secundário do que é essencial), tendo em conta que: “só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna e, com isso, o caráter específico da coisa” (KOSÍK, 1985, p.14).

Além desse aspecto, coloca-se também como necessidade que a realidade seja conhecida em sua totalidade, o que possibilita a compreensão do movimento do geral, do singular e do particular que a compõe como unidade. Consoante Kosík (1985), a totalidade não se remete a “*todos os fatos*”, mas ao entendimento de que a realidade se constitui como “um todo estruturado, dialético” em movimento e desenvolvimento, cujos fenômenos se encontram em correlação e interação - no qual a compreensão desse todo se dá pela mediação da parte e em que esta representa um “*momento do todo*”.

Assim sendo, os fenômenos representam a unidade das propriedades e ligações únicas e próprias a esse fenômeno (o que não se repete) e das propriedades e ligações que exprimem a sua semelhança em relação aos demais

¹⁴ Kosík (1985, p.13) explicita que: “Como a essência - ao contrário dos fenômenos - não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem que existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis”.

(que não são próprias apenas a ele, mas também a outros objetos, isto é, o geral)¹⁵ e a apreensão desses elementos coloca-se como necessidade para conhecer e transformar a realidade objetiva. Em relação a esse aspecto, Cheptulin (1982, p.198) esclarece que: “se cada formação material é a unidade do geral e do particular, então, para poder formar uma representação exata de um objeto dado é necessário colocar em evidência o que o identifica e o que o distingue de outras formações materiais”.

Para o conhecimento da realidade, o pensamento abstrato orienta-se por categorias e/ou conceitos e leis que não representam apenas “graus do desenvolvimento da consciência”, mas também “as formas universais do ser, as propriedades e as ligações universais da realidade e suas leis universais” (CHEPTULIN, 1982, p.140). As categorias e leis, para Kopnin (1978), revelam a fonte de desenvolvimento da realidade objetiva e do pensamento, além de orientá-lo “no sentido da procura da solução de novos problemas científicos” (p.113).

Pelo exposto, o processo de produção do conhecimento, cuja teoria de conhecimento fundante é o Materialismo Histórico-Dialético, tem por base a orientação de leis básicas que permitem, de modo rigoroso e sistematizado, ascender à essência do objeto em estudo: a lei da unidade e da luta dos contrários, a lei da transformação das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas e a lei da negação da negação¹⁶ (KOPNIN, 1978), sobre as quais se discorre na sequência.

a) A lei da unidade e da luta dos contrários: para ascender à essência do objeto, necessita-se apreender o real em constante movimento e desenvolvimento (a passagem de um estado qualitativo a outro - salto), cuja fonte é a contradição, a unidade e a luta dos contrários (CHEPTULIN, 1982). Nessa perspectiva, concebe-se

¹⁵ No tocante à unidade do geral e do particular, Kosík (1985, p.40, grifos do autor) menciona que: “Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função *dupla*, a única capaz de dele fazer efetivamente um fato histórico: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio”.

¹⁶ Kopnin (1978) menciona que as leis básicas da dialética materialista são a unidade dos contrários, a transformação das mudanças quantitativas e qualitativas e a negação da negação. Segundo o autor, essas leis básicas “ocupam *posição especial na concepção dialética do desenvolvimento, penetram todo o conteúdo dessa concepção*” (KOPNIN, 1978, p.103, grifos do autor), embora as mesmas não esgotem a riqueza da dialética materialista: existem outras leis que representam a concretização e a complementação dessas leis básicas.

que todo e qualquer objeto de conhecimento possui em seu interior elementos contrários com tendências opostas, que coexistem, “estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõe-se um ao outro” (unidade) e que se encontram em processo de luta permanente (CHEPTULIN, 1982, p.287). Para esse autor, a contradição representa a condição universal da existência da matéria, de modo que: “[...] qualquer que seja a formação material considerada, quaisquer que sejam os domínios que focalizamos, descobrimos necessariamente a presença de aspectos e de tendências contrários” (CHEPTULIN, 1982, p.300).

A luta dos contrários engendra a superação das contradições e o desenvolvimento e/ou passagem para níveis de desenvolvimento, em geral, qualitativamente superiores. Andery *et al.* (1987, p.418) explicitam que: “Qualquer fenômeno, qualquer objeto de conhecimento é constituído de elementos que encerram movimentos contraditórios, elementos e movimentos que levam necessariamente a uma solução, um novo fenômeno, uma síntese”. Essa síntese, salienta-se, representa transformações qualitativas no fenômeno e (em certas circunstâncias, “ao aparecimento de uma nova formação material” (CHEPTULIN, 1982, p.29)) já traz consigo novas contradições, as quais serão superadas por uma nova síntese.

b) A lei da transformação das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas: considerando que cada objeto é a unidade do geral e do particular, a qualidade e a quantidade¹⁷ constituem as propriedades que indicam a sua semelhança e/ou diferença em relação a outros objetos. Tais propriedades encontram-se organicamente ligadas, a ponto de que, no processo de movimento e de desenvolvimento (a passagem de um estado qualitativo a outro), toda mudança qualitativa seja o resultado de e/ou provocadas por mudanças quantitativas (CHEPTULIN, 1982).

c) A lei da negação da negação: conforme se mencionou anteriormente, a luta dos contrários produz novas sínteses que representam a “negação do antigo estado qualitativo que já está anulado” (CHEPTULIN, 1982, p.313). O mesmo autor salienta que as novas sínteses e/ou o processo de negação de uma formação material ou estado por outro não representam, necessariamente, o desenvolvimento do inferior

¹⁷ A qualidade se refere ao conjunto das propriedades de uma coisa dada que indicam o que essa é ou representa; a quantidade, consoante esse autor, diz respeito ao conjunto de propriedades que expressam as dimensões e/ou a grandeza dessa coisa (CHEPTULIN, 1982).

ao superior, mas mudanças regressivas ou em movimento circular; da mesma maneira, a lei da negação da negação, oriunda da superação das contradições próprias ao fenômeno, não representa a destruição dos seus aspectos constituintes anteriores, mas “uma negação no curso do qual tudo o que havia de positivo no estado negado, encontra-se retido e transplantado para um estado qualitativo novo” (CHEPTULIN, 1982, p.315).

1.5.2 Delineamento Metodológico

Esta pesquisa caracterizou-se, considerando a base epistemológica, as questões e os objetivos de estudo, como pesquisa descritivo-explicativa (GIL, 2010).

Nesse tipo de pesquisa, articulam-se tanto processos de descrição quanto de explicação, tendo em vista que “a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 2010, p.28). Assim, entende-se que o processo descritivo (e/ou etapa descritiva) de uma pesquisa representa uma etapa sobremaneira importante à sua etapa explicativa.

A descrição colocou-se como processo imprescindível à consecução desta pesquisa, entretanto, não de maneira autossuficiente. Em articulação à mesma, o processo explicativo constituiu-se em elemento fundamental para o aprofundamento do conhecimento da realidade, para além da sua descrição e o estabelecimento de relações entre fenômenos (GIL, 2010).

Essa proposição coadunou com os propósitos deste estudo e com a sua base epistemológica, visto que se procurou analisar de maneira radical (no sentido de uma apreensão que vai à raiz da realidade (FRIGOTTO, 2000)) a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira, a partir do advento de suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em relação ao delineamento metodológico¹⁸ proposto e apresentado a seguir, caracterizou-se esta pesquisa, ainda, como pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em fontes já publicadas, tais como artigos, livros, revistas, dissertações, teses, entre outros (GIL, 2010). Tal

¹⁸ O delineamento metodológico da pesquisa envolve os fundamentos metodológicos, a definição dos objetivos, o ambiente da pesquisa (pesquisa de campo ou de laboratório) e a determinação das técnicas de coleta e análise dos dados (GIL, 2010).

pesquisa permite a aproximação e o aprofundamento da temática proposta e dos aportes teóricos do estudo.

A pesquisa documental corresponde ao tipo de investigação cujas fontes de informação são materiais elaborados com finalidades diversas e que ainda não receberam tratamento analítico (documentos oficiais - leis, resoluções, decretos, pareceres, etc. -, cartas, contratos, atas, diários, fotografias, entre outros) (GIL, 2010; MATOS; VIEIRA, 2002). Esclarece-se que a indicação das fontes documentais desta pesquisa, bem como a explicitação dos procedimentos de análise dos mesmos, encontra-se delineada a seguir.

1.5.2.1 Etapas da Pesquisa

1.5.2.1.1 Primeira Etapa

- Análise do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais, atualmente vigentes, para a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira:

Para esta etapa, propôs-se a Análise Social do Discurso (referência em Fairclough (2001)) do Parecer CNE/CP 09/2001, da Resolução CNE/CP 01/2002 (referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica), do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004 (referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física).

1.5.2.1.2 Segunda Etapa

- Análise Social do Discurso (referência em Fairclough (2001)) dos PPP/PPC dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da UFPel e da UFSM:

Neste processo visou-se descrever e analisar as consequências das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física na UFPel e na UFSM, mediante categorias (de método e de conteúdo (KUENZER, 1998)) que permitissem analisar radicalmente a formação desse trabalhador preconizada por esses documentos institucionais.

- Análise dos registros/atas das Comissões de reforma curricular e/ou de implantação dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM.
- Análise das atas das reuniões de Departamentos, Colegiados e/ou Conselhos, cujos pontos de pauta fossem questões atinentes aos processos de reforma curricular dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM.

1.5.2.2 Fontes de Informação

As fontes de informação desta pesquisa compuseram-se dos seguintes documentos:

- Parecer CNE/CP 09/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CES 058/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena;
- Resolução CNE/CES 07/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena;
- Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da UFPel e da UFSM;
- Registros/atas das Comissões de reforma curricular e/ou de implantação dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física, respectivamente, da UFPel e da UFSM.
- Atas das reuniões de Departamentos, Colegiados e/ou Conselhos cujos pontos de pauta se referissem a questões atinentes aos processos de reforma curricular dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM.

1.5.2.3 Técnica de análise das informações coletadas

Tendo em vista as considerações de Kuenzer (1998) no que se refere à necessária e adequada articulação, no processo de produção do conhecimento,

entre as categorias de método e as categorias de conteúdo, indicou-se a Análise Social de Discurso (proposta por Fairclough (2001)) como técnica de análise das informações que, articulada à teoria de conhecimento, permitiu indicar as categorias de conteúdo específicas desta pesquisa e sistematizar o processo analítico perspectivado.

No tocante ao trato metodológico com categorias, Kuenzer (1998, p.66) explicita que:

Em resumo, pode-se afirmar que a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas que definem a forma de investigação) e a sua aplicação particular (as categorias de conteúdo específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos), derivando-se, da clareza que se tenha destas dimensões, sua fecundidade.

Além desse aspecto, a autora menciona que: “São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (KUENZER, 1998, p.62).

Kuenzer (1998) pondera, ainda, que a enunciação de categorias metodológicas não é suficiente para a definição da metodologia de uma investigação, tendo em vista que as mesmas correspondem “às leis objetivas e, portanto, universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade” (KUENZER, 1998, p.66). Torna-se necessário, destarte, enunciar as categorias de conteúdo, “recortes” particulares definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação e que visam apreender o objeto de estudo na “especificidade de relação com outros objetos e com a totalidade” (KUENZER, 1998, p.66).

O processo de análise das fontes documentais indicadas para esta pesquisa pautou-se, portanto, nas categorias e leis básicas da dialética e nas categorias de conteúdo, as quais emergiram da apreensão do objeto em sua particularidade. A organização e sistematização desse processo, bem como o trato analítico com as categorias de conteúdo, possuem como elemento mediador o método de Análise Social do Discurso, proposto por Fairclough (2001).

No tocante à exposição de sua proposição de análise de discurso, Fairclough (2001) explicita que os correntes métodos destinados para tal caracterizam-se pelo desequilíbrio entre os elementos sociais e os elementos

linguísticos¹⁹. Segundo o autor, tais métodos podem ser divididos em dois grupos de acordo com a natureza de sua orientação social para a análise do discurso: as abordagens não críticas e as abordagens críticas.

No primeiro grupo, a análise linguística encontra-se satisfatoriamente desenvolvida, contudo, negligencia elementos da teoria social; no segundo, por sua vez, a teoria social encontra-se presente, “[...] mas a análise linguística é tratada em termos semânticos muito estreitos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.20). O ponto convergente dessas abordagens situa-se no fato de que as mesmas: “[...] estão baseadas em uma visão estática das relações de poder, com ênfase exagerada no papel desempenhado pelo amoldamento ideológico dos textos lingüísticos na reprodução das relações de poder existentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p.20).

Considerando essas limitações, Fairclough (2001) sistematiza e desenvolve o método de Análise Social do Discurso, cujo objetivo é superar a contradição aludida. Nesse sentido, esse método procura articular técnicas de análise de discurso e teorias sociais, propondo-se a analisar o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias e o seu papel no processo de transformação social (FAIRCLOUGH, 2001). Trata-se de um método de análise que reúne:

[...] a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico que será adequado para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social (FAIRCLOUGH, 2001, p.89).

Esse método de análise concebe o discurso como “forma de prática social”, o que implica considerá-lo como um modo de ação - em que os sujeitos podem agir sobre o mundo e sobre os outros - e um modo de representação. Além disso, situa o discurso em relação dialética com a estrutura social, isto é, o discurso é determinado pela estrutura social e, ao mesmo tempo, é socialmente constitutivo (FAIRCLOUGH, 2001)²⁰. É nesse ponto que reside a possibilidade de considerar e de analisar o discurso como elemento determinante e determinado pela estrutura social (concepção de relação dialética entre o discurso e a estrutura social), cuja luta pode relacionar-se tanto à reprodução (manutenção do *status quo*) quanto à transformação da sociedade.

¹⁹ Sobre as abordagens de análise de discurso, ver Fairclough (2001).

²⁰ Fairclough (2001, p.93) explicita, ainda, que: “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas”.

Tendo em vista esses aspectos, Fairclough (2001) utiliza-se de um conceito “tridimensional” de discurso, composto por três dimensões: o texto²¹, a prática discursiva e a prática social. Essas dimensões representam as categorias fundamentais do método de Análise Social do Discurso.

Para tanto, o referido método é composto dos seguintes elementos e/ou processos de análise, os quais balizaram, em articulação com a teoria de conhecimento fundante dessa pesquisa, o trato analítico das informações coletadas: a) Análise das práticas discursivas, tendo em conta os processos de produção e de consumo do texto:

Ao situar a prática discursiva como uma forma particular da prática social, Fairclough (2001) explicita que a análise de um discurso particular, nesse âmbito, abrange inquirir os processos de produção (quem e para quem produz), distribuição (para quem produz), consumo textual (a quem e como se dirige, como é interpretado e utilizado) e levar em conta que: “Todos esses processos são sociais e exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado” (FAIRCLOUGH, 2001, p.99).

A dimensão da prática discursiva medeia a relação entre as dimensões da prática social e do texto e a sua análise compõe-se de três elementos: a “força”, a coerência e a intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2001).

A força de um texto refere-se ao seu componente acional, ou seja, a ação social que o mesmo realiza e/ou incita outrem a realizar (tais como dar uma ordem, perguntar, ameaçar, exigir, entre outros). Para a identificação da força de um texto, consoante o autor, é necessário interpretar o “contexto de situação” no qual o mesmo é produzido, distribuído e consumido (FAIRCLOUGH, 2001).

A coerência não diz respeito a uma propriedade do texto, mas, precipuamente, a uma propriedade que os intérpretes impõem ao texto em relação de dependência com os princípios interpretativos a que se recorre. Salienta Fairclough (2001, p.113) que: “Princípios interpretativos particulares associam-se de maneira naturalizada a tipos de discurso particulares, e vale a pena investigar tais ligações devido à luz que jogam sobre as importantes funções ideológicas da coerência na interpelação dos sujeitos”. Nessa perspectiva, o autor indica como sobremaneira necessário investigar tais “ligações” no sentido de evidenciar “o

²¹ Fairclough (2001) refere-se a “texto” em sentido amplo, designando, portanto, a linguagem falada e a escrita.

‘trabalho’ ideológico dos textos e do discurso na ‘interpelação’ dos sujeitos” (p.114) e materializar processos de luta não somente quanto a produção de diferentes leituras dos textos, mas, inclusive, de “resistência às posições estabelecidas nos textos” (p.114).

A intertextualidade representa a propriedade dos textos de serem compostos por fragmentos de outros textos e que: “podem ser delimitados ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p.114).

Assim, do ponto de vista da produção do texto, a intertextualidade manifesta-se na acentuação da “historicidade dos textos”, na medida em que os mesmos podem representar tanto acréscimos e (re)atualizações de textos prévios quanto a antecipação de textos subsequentes.

Em termos da distribuição do texto, a referida propriedade permite explorar “as redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um texto a outro” (FAIRCLOUGH, 2001, p.134).

E, no tocante ao consumo do texto, a intertextualidade revela-se útil para acentuar que a interpretação é determinada não somente pelo texto e pelos outros textos que, intertextualmente, o constituem, mas também pelos textos que os intérpretes trazem consigo no decurso do processo interpretativo (FAIRCLOUGH, 2001).

b) Análise dos textos ou microanálise da prática discursiva:

A análise dos textos é definida como a microanálise da prática discursiva, isto é, a análise do texto propriamente dito. Fairclough (2001) sistematiza-a a partir de quatro itens/categorias, as quais se referem tanto a questões de forma quanto de significado: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Esses itens, articulados às categorias da análise da prática discursiva (força, coerência e intertextualidade), constituem um quadro²² para análise textual que “abrange aspectos de sua produção e interpretação como também as propriedades formais dos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p.104).

²² Nesta seção são apresentados os itens/categorias fundamentais sugeridos por Fairclough (2001) para o método de Análise Social do Discurso. O autor, na obra referenciada - “Discurso e mudança social” -, apresenta ainda subcategorias que integram as categorias fundamentais supracitadas.

O vocabulário trata das palavras de modo individual, abordando os seus sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos em momentos históricos diferentes. Conforme explicita o autor proponente do método em questão, um primeiro foco de análise deve voltar-se para as lexicalizações das palavras e seus significados políticos e ideológicos. O segundo foco é o sentido da palavra, inquirindo o seu papel no plano de lutas mais amplas, tendo em vista que, no ponto de vista do autor: “as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia” (FAIRCLOUGH, 2001, p.105). E, um terceiro, recai sobre a metáfora e suas implicações políticas e ideológicas.

A gramática diz respeito à combinação das palavras em orações e frases. No decurso do processo de análise, importa desvelar as escolhas realizadas em relação ao modelo e as estrutura das orações do texto, com o objetivo de interpretá-las de acordo do ponto de vista do significado e da construção de “identidades sociais, relações sociais, conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, p.104).

A coesão aborda a ligação entre orações e frases e a ligação dessas para constituir, por conseguinte, unidades maiores no texto. A estrutura textual, por sua vez, focaliza a organização geral do texto (“arquitetura”), ou seja, analisa a forma e a ordem com que os elementos que compõe o texto são organizados e combinados (FAIRCLOUGH, 2001).

c) Análise da prática social:

Em um primeiro plano, Fairclough (2001) explicita que o discurso é uma parte da prática social²³. Assim, uma das necessidades do método em exposição é a análise do discurso tendo em conta a sua relação dialética com a prática social (o discurso é determinado pela prática social do qual o mesmo é uma parte e, ao mesmo tempo, é elemento constitutivo dessa mesma prática social) no sentido de perquirir o seu papel tanto na manutenção do *status quo* quanto na transformação social.

Com base nas questões apresentadas e discutidas, a Análise Social do Discurso é um método que envolve o constante movimento da interpretação à descrição e da descrição à interpretação: “da interpretação da prática discursiva (processos de produção e consumo do texto) à descrição do texto, à interpretação

²³ Ou seja, o discurso é produzido e/ou produz-se inserido em uma prática social em determinadas condições objetivas e relativas a um período histórico específico, da mesma maneira que atende a interesses e funções sociais específicos no interior da sociedade de classes.

de ambos à luz da prática social em que se situa o discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p.282). Essa proposição objetiva e, em última instância, possibilita ir além da face manifesta do discurso, bem como situá-lo e analisá-lo à luz de sua relação com a prática social, da qual é constituído e constituinte.

O conjunto de elementos analíticos arrolados, entretanto, não representa procedimentos fixos a serem empregados para o processo de análise de discurso. De outra maneira, Fairclough (2001, p.275) enfatiza que os mesmos: “[...] poderiam ser tomados como diretrizes gerais, indicadoras dos principais elementos e das considerações que se aplicam à análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p.275), em intrínseca relação com a “natureza específica” da investigação na qual o método de Análise Social do Discurso é utilizado.

Assim, tal como a indicação do autor, esclarece-se que o seu emprego na análise das fontes documentais anteriormente nominadas para esta pesquisa (Diretrizes Curriculares Nacionais e PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM) concentrou-se na análise da prática social, da prática discursiva e do texto. No caso específico da análise do texto, tal processo se ateve, consideravelmente, na subcategoria “vocabulário”, por considerar-se que o trato analítico com os documentos, considerando-a, atendeu satisfatoriamente aos propósitos da investigação.

1.6 Organização do Estudo

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, os quais constituem etapas interdependentes da pesquisa realizada. A seguir, encontram-se indicadas e arroladas cada um desses capítulos e seus aspectos constituintes fundamentais.

No primeiro capítulo, procurou-se abordar e discutir sobre as leis mais gerais da formação social capitalista que determinam, a partir de mediações, a totalidade das relações sociais - entre as quais a formação do trabalhador em Educação Física. Dessa forma, os seguintes elementos de discussão compõem o referido capítulo: a centralidade do trabalho para o desenvolvimento histórico da humanidade, o modo de produção capitalista e as suas crises no século XX, os reordenamentos ao nível da reestruturação produtiva e do Estado e a reforma educacional engendrada no Brasil a partir de meados da década de 1990.

No segundo capítulo, descreveu-se e analisou-se o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CP 09/2001, Resolução CNE/CP 01/2002, Parecer CNE/CES 058/2004 e Resolução CNE/CES 07/2004), vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade brasileira. Procurou-se evidenciar o percurso engendrado em torno do processo de elaboração desses documentos legais, analisando, inclusive, os posicionamentos construídos e apresentados pelas instâncias representativas da comunidade acadêmica da Educação e da Educação Física. Incluiu-se, ademais, a discussão acerca da organização do processo de formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira no período que antecede a homologação e vigência dos ordenamentos legais supracitados, tendo como referência a Resolução CFE 69/1969²⁴ e a Resolução CFE 03/1987.

No terceiro capítulo, em um processo eminentemente descritivo-analítico, analisou-se o discurso da Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004, bem como de seus respectivos pareceres. Nesse capítulo, objetivou-se discutir sobre as contradições presentes nas determinações legais desses documentos, bem como acerca das suas implicações para a formação do trabalhador em Educação Física. Nessa etapa do estudo ainda discutiu-se sobre as concepções epistemológicas e o projeto de formação humana subjacentes a esses marcos regulatórios.

O quarto capítulo constituiu-se da investigação empírica de duas IFES do estado do Rio Grande do Sul (a UFPel e a UFSM) no que se refere à materialização das referidas diretrizes curriculares na organização e desenvolvimento dos seus cursos de graduação em Educação Física. Neste capítulo, inquiriu-se acerca dos processos de reforma curricular e analisaram-se os PPP/PPC desses cursos.

²⁴ A Resolução CFE 69/1969 de 10 de Outubro de 1969, fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos cursos de Educação Física (BRASIL, 1969c).

CAPÍTULO I

2 A CONTRADIÇÃO CAPITAL-TRABALHO NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL CAPITALISTA: MEDIAÇÕES NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira encontra-se, atualmente, normatizada por um conjunto de marcos regulatórios estabelecidos de modo gradativo pelo Estado a partir de meados da década de 1990. Tais ordenamentos legais são concebidos e materializados em orgânica e dialética relação com as mudanças que marcam o modo de produção capitalista nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI.

Nesse sentido, a reforma curricular dos cursos de graduação em Educação Física, engendrada com o advento de Diretrizes Curriculares Nacionais que visam orientar a organização, o desenvolvimento e a avaliação dos cursos de graduação no país, não pode ser apreendida como um fato restrito a essa área de conhecimento. Esse processo reformista, conforme indica Taffarel (1998), representa uma estratégia de direcionamento dos processos de formação humana por parte do Estado. Para além desta asserção, em consonância com algumas questões discutidas no decurso desta pesquisa, esse direcionamento corresponde aos interesses hegemônicos do capital, decorrentes da atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista - para os quais o Estado contribui de modo determinante na sua materialização e legitimidade.

Pelo exposto, considerando a problemática acima exposta, faz-se necessário discorrer sobre as condições materiais mediante as quais os homens produzem-se e reproduzem-se histórica e socialmente, analisando-as a partir da centralidade do trabalho e do atual momento histórico - cujo processo de reestruturação produtiva acarreta mudanças significativas no mundo do trabalho, as quais incidem sobre a totalidade das práticas sociais e, entre estas, a formação do trabalhador em Educação Física. Salienta-se que esse é o ponto de partida que permite analisar de forma sistemática e rigorosa o processo de reforma curricular

dos cursos de graduação em Educação Física, desencadeado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais atualmente vigentes para a formação desse trabalhador.

Nesse ínterim, discute-se neste capítulo, inicialmente, sobre a centralidade do trabalho no processo de desenvolvimento histórico do homem e das relações sociais, bem como sobre a(s) forma(s) mediante a(s) qual(is) o trabalho se manifesta na sociedade capitalista contemporânea, com o objetivo de explicar as mediações entre este e os processos de formação do trabalhador em Educação Física.

A partir da análise do atual momento histórico, do ponto de vista das transformações ocorridas na organização social capitalista, tendo em vista a crise estrutural do modo de produção e seus reordenamentos, analisam-se as demandas colocadas à formação dos trabalhadores que tendem a ser estendidas, indistintamente, a toda a educação brasileira e materializadas a partir de reformas curriculares. Posteriormente, procura-se analisar as particularidades do processo de reforma curricular no Ensino Superior, especificamente em relação ao processo de elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

2.1 Centralidade do trabalho e modo de produção capitalista: compreendendo o fundamento da contradição capital-trabalho

Historicamente, o trabalho, concebido como o intercâmbio orgânico entre homem e natureza, independente da formação social e do período histórico que se considere, é concebido como “a categoria fundante do mundo dos homens” e a forma originária da atividade humana que permite que esses se distingam de todas as formas não humanas (ANTUNES, 2005; LESSA, 1997).

Todavia, tendo em vista a histórica contradição entre capital e trabalho, consubstanciada na e pela sociedade capitalista, na qual o último, provedor do desenvolvimento das capacidades humanas (trabalho concreto), produz, concomitantemente, a alienação dos trabalhadores (trabalho abstrato), faz-se necessário discutir de modo mais acurado o significado da asserção anterior acerca da sua centralidade para o desenvolvimento histórico da sociabilidade humana. Além disso, considera-se que essa discussão coloca-se como o ponto basilar da pesquisa que ora se consubstancia.

Historicamente, a sobrevivência do homem está atrelada à sua capacidade de relacionar-se produtivamente com a natureza. Desde o período mais remoto, o

homem busca meios para satisfazer as suas necessidades (primordialmente relacionadas à sua sobrevivência e/ou subsistência) a partir da sua relação com a natureza. Esta relação, de modo inequívoco, ocorre mediada pelo trabalho (MARX, 1989).

Antunes (2009) caracteriza a relação entre o homem e a natureza, mediada pelo trabalho e voltada para a “preservação das funções vitais da reprodução individual e societal” (p.21), como o sistema de mediações de primeira ordem, eminentemente necessárias, independentemente da formação social e do período histórico que se considere como parâmetro de análise.

É o trabalho, portanto, a forma histórica de intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza em que, conforme Lessa (1999), se efetiva o “[...] salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas” e cuja complexificação no decurso da história determina as maneiras pelas quais se organizam as relações sociais. Conforme explicitam Marx e Engels (1986), o trabalho, concebido precipuamente pela produção dos meios de vida pelo homem, representa o primeiro ato histórico:

O primeiro ato histórico é [...] a produção da própria vida material e, de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 1986, p.39).

Esse salto ontológico se consubstancia com a possibilidade histórica de que, ao transformar a natureza, o homem transforma-se a si mesmo. A objetivação²⁵ da realidade mediante a prévia ideação (esta, oriunda das necessidades colocadas pela realidade concreta e orientada conscientemente para um fim) propicia ao homem alcançar níveis de desenvolvimento qualitativamente superiores, na medida em que adquire novos conhecimentos e habilidades a partir de sua atividade de intercâmbio com a natureza (LESSA, 1999). Em relação a esse aspecto, Sánchez Vázquez (2007, p.125) corrobora tal asserção ao mencionar que:

A objetivação aparece como uma necessidade da qual o homem não pode esquivar-se, ao fazer-se ou produzir-se como homem, e manter-se em seu estatuto humano. O homem leva a cabo essa objetivação mediante o trabalho e acarreta, em princípio, uma objetivação de seu próprio ser, de suas forças essenciais.

²⁵ Lessa (1996), baseado em Lukács, caracteriza a objetivação como o momento do trabalho em que o homem articula a teleologia (ou prévia ideação) com a produção material propriamente dita.

Em um processo ininterrupto de objetivação e de exteriorização²⁶ do sujeito, as necessidades elementares anteriores, relativamente simples, complexificam-se. Assinalam Marx e Engels (1986) que, satisfeitas essas necessidades básicas, “a ação de satisfazê-la e o instrumento da satisfação conduzem a novas necessidades” (p.40) que, por conseguinte, tendem a tornar complexos os processos de trabalho e as formas mediante as quais os homens relacionam-se entre si - consolidando, no decurso da história, os diferentes modos de produção (OLIVEIRA, 1987).

Historicamente, o trabalho medeia a relação entre o homem e a natureza e engendra as relações sociais tanto sob um caráter alienante como, também, produz o próprio homem (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007). Essa particularidade do trabalho e da produção da história manifesta-se claramente à medida que a sociedade complexifica-se e formas complexas de organização do trabalho (modo de produção) materializam-se. Sobre essa questão, discute-se em momento oportuno neste capítulo.

No tocante à complexificação da organização do trabalho e, por conseguinte, da totalidade da sociabilidade decorrente desse, à guisa de exemplo, cita-se a passagem das formações sociais primitivas - baseadas no trabalho coletivo da coleta e, posteriormente, da agricultura - para as comunidades tribais (marcadas pela produção agrícola de excedentes e a propriedade privada). Tal análise também se estende à sociedade escravista, à sociedade feudal e à sociedade capitalista.

Sobretudo em relação a essa última, Antunes (2009) situa-a como o período específico da história humana em que se estabelecem hierarquias estruturais de dominação e de subordinação e a emergência do sistema de mediações de segunda ordem. Conforme esse autor, esse sistema de mediações afeta e altera profundamente a funcionalidade do sistema de mediações de primeira ordem, subsumindo-o à lógica de expansão do capital. Em suma, subverte-se a finalidade ontológica do intercâmbio orgânico entre homem e natureza, precipuamente voltado às necessidades humanas de reprodução social, em prol da acumulação do capital, apropriado de forma privada por um minoritário grupo (a classe dominante). Ao grupo excluído da apropriação do capital (a classe trabalhadora), resta a venda da sua força de trabalho como condição de sobrevivência (ANTUNES, 2009).

²⁶ Sob a mesma fundamentação do conceito de objetivação, Lessa (1996) explicita que a exteriorização se refere à transformação do próprio homem, tendo em vista que este adquire novos conhecimentos e habilidades durante o processo de trabalho.

A compreensão da contradição capital-trabalho coloca-se como ponto importante para a discussão e a compreensão da organização do modo de produção capitalista e a lógica sob a qual a mesma opera, ordenando-se e reordenando-se, ante as suas sucessivas crises estruturais de acumulação e de hegemonia²⁷. Sobre essa questão, discorre-se a seguir, por ocasião da discussão da atual fase de desenvolvimento do capitalismo, marcada por uma profunda crise estrutural e por reordenamentos decorrentes da necessidade de superá-la.

O modo de produção capitalista caracteriza-se, precipuamente, pela acumulação de capital, consubstanciado na acumulação de mercadorias (MARX, 1989). Para a sua sustentação, três fatores interdependentes são determinantes: a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a troca (CATANI, 1999). Esses elementos propiciam compreender o papel da mercadoria e o fundamento da contradição capital-trabalho na sociedade capitalista.

Preliminarmente à discussão supracitada, faz-se necessário acrescentar, consoante Taffarel (1993) e Lessa (1999), que a histórica complexificação do trabalho e, por consequência, da sociedade, desencadeia a emergência de complexos sociais cuja característica precípua não é a transformação da realidade material, mas o provimento das necessidades situadas para além do intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza (tais como a educação, a política, o Direito, o Estado, dentre outros): o trabalho imaterial. Lessa (1999) assinala que esses complexos sociais emergem, se desenvolvem e se tornam fundamentais para a reprodução social, tendo em vista que atuam no sentido de organizar as relações sociais no interior da sociedade. Conforme assinala Taffarel (1993), ainda que resista à lógica capitalista (justamente por sua natureza adversa ao trabalho material), o mesmo se encontra, também, sujeito ao processo de mercantilização.

Se, anteriormente, nas formações sociais primitivas, o produto material do trabalho é utilizado e/ou consumido de forma coletiva, na sociedade capitalista, a partir da propriedade privada e a divisão social do trabalho (resultantes do processo

²⁷ Historicamente, as crises do capitalismo estão relacionadas à ruptura do ciclo de reprodução do capital, ou seja, à diminuição da taxa de lucros, acompanhadas por rupturas em seu processo de hegemonia. A superação dessas crises geralmente ocorre a partir de reestruturações nos modelos produtivos (considerando, por exemplo, a implementação, no século XX, do fordismo e do taylorismo e, atualmente, o toyotismo ou modelo de produção flexível) e no papel do Estado (tendo como exemplos o Estado de Bem-Estar Social, implantado juntamente com o fordismo/taylorismo, como medida para a superação da crise de 1929 e o neoliberalismo, que emerge como suposta “solução” à crise instaurada a partir da década de 1970) (BOTH, 2009).

de complexificação das relações sociais), esse produto não é apropriado coletivamente e necessita ser trocado por um produto equivalente, transformando-se, portanto, em mercadoria (MARX, 1989).

É nesse sentido que Marx (1989) explicita que: “A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia” (p.41). Convém ressaltar, ainda, que, inicialmente: “As mercadorias vêm ao mundo sob a forma de valores-de-uso” (MARX, 1989, p.54). No entanto, no âmbito da formação social regida pelo capital, as mercadorias adquirem outra propriedade, qualitativamente diferente dos valores de uso: o valor de troca. É essa segunda propriedade, convencionalmente socialmente, que permite a troca de mercadoria (a troca entre equivalentes).

Em um primeiro plano, a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho demandam que, historicamente, as mercadorias produzidas sejam trocadas umas pelas outras, constituindo-se, simultaneamente em objetos úteis (valores de uso) e veículos de valor (valor de troca) (MARX, 1989).

No modo de produção capitalista, o processo de produção e de troca de mercadorias não se dá mediante o valor de uso destas (a sua utilidade) ou suas propriedades físicas e/ou de qualquer outra natureza, mas pelo seu valor de troca, ou seja, o elemento que lhes é comum, independentemente de seus valores de uso: o trabalho humano (MARX, 1989).

Desse modo, o valor de troca de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho dispendido durante a sua produção, isto é, o tempo de trabalho necessário à produção desta mercadoria, que Marx (1989) denomina de “trabalho em média necessário ou socialmente necessário”. Sobre esse, Marx (1989, p.46) ainda explicita que: “Tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor-de-uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais, existentes, e com grau social médio de destreza e intensidade do trabalho”.

Considera-se, destarte, que o valor ou valor de troca de uma mercadoria representa uma realidade eminentemente social, específica do capitalismo, que se manifesta: “[...] na relação social em que uma mercadoria se troca por outra” (MARX, 1989, p.55). Em outras palavras, tendo em conta que a troca de mercadorias demanda que estas, em alguma instância, possam ser concebidas como iguais e/ou

comparáveis entre si, é o trabalho humano (o dispêndio de força de trabalho) necessário para a sua produção que representa a convenção social que materializa essa igualdade (MARX, 1989).

Em resumo, na sociedade regida pela lógica do capital, ocorre a subsunção dos valores de uso e, por conseguinte, das necessidades humanas à produção e reprodução de valores de troca, imprescindíveis à expansão do capital. Tal subordinação, inclusive, encontra-se na base da compreensão da contradição capital-trabalho.

Com base nessa asserção, Marx (1989) considera que, historicamente, com o desenvolvimento das forças produtivas na sociedade capitalista, a mercadoria adquire um caráter misterioso, sobre-humano, ao incorporar a igualdade dos diferentes trabalhos humanos sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho como valores: “A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho” (MARX, 1989, p.81). Ocorre, portanto, o processo denominado pelo autor de fetiche da mercadoria, em que as relações sociais decorrentes do trabalho humano são ocultadas e reconhecidas unicamente como componentes intrínsecos às mercadorias, isto é, coisifica-se/reifica-se o trabalho, bem como os trabalhadores e personifica-se a mercadoria.

Sob o pressuposto da determinação dos valores de troca das mercadorias a partir do trabalho socialmente necessário para a sua produção, esse valor permanece inalterado, caso seja constante o tempo de trabalho demandado para a sua produção. Todavia, conforme explicita Marx (1989), o mesmo tende a modificar-se diante das mais diversas situações, tais como a capacidade produtiva dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e sua aplicação tecnológica, a organização social do processo de produção, os meios de produção e as condições da natureza. Assim sendo, a produtividade do trabalho é inversamente proporcional ao tempo de trabalho necessário para produzir uma mercadoria e, também, nessa relação, ao valor de troca dessa mesma mercadoria.

Entretanto, há que se considerar que a estabilidade do valor de troca inviabiliza a expansão do capital; essa condição é determinante para que se evidencie outro conceito que se revela imprescindível para a compreensão da lógica mediante a qual a sociedade capitalista se organiza e se desenvolve: a mais-valia.

Marx (1989) demonstra que a forma pela qual é possível agregar valor à mercadoria é por meio do trabalho humano, da exploração da força de trabalho. Catani (1999), em caráter complementar às análises de Marx (1989), explicita que, se o valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e o processo de troca (que, invariavelmente, pressupõe a troca entre equivalentes) não permite a criação de valor adicional, é necessária a existência de uma mercadoria capaz de produzir valor e, por conseguinte, mais-valia. Essa mercadoria, para Marx (1989), é a força humana de trabalho que o trabalhador, destituído dos meios de produção, ao vendê-la em troca do salário como condição de sua sobrevivência, transforma-a em mercadoria²⁸.

A força de trabalho, assim, constitui-se em uma mercadoria com características peculiares em relação às demais, a saber, a possibilidade de que produza para além do eminentemente necessário à sua manutenção. Trata-se do trabalho excedente, que é apropriado pelos proprietários dos meios de produção. Esse trabalho excedente é o que se considera como mais-valia e que permite que o capital produza-se e reproduza-se constantemente.

Nessa relação, depreende-se que a mais-valia é produzida a partir da intensificação do trabalho (em outras palavras, intensificando o processo de exploração da força de trabalho), seja no que se refere ao aumento na jornada de trabalho (constituindo a mais-valia absoluta) - a qual, todavia, é limitada -, seja nas mudanças empreendidas ao nível do sistema produtivo. Essas últimas visam, fundamentalmente, aumentar a produtividade e reduzir o tempo de trabalho necessário à produção de uma determinada mercadoria (consubstanciando a mais-valia relativa)²⁹.

Considerando essa exposição, o trabalho possui, na sociedade capitalista, um duplo caráter materializado na mercadoria: o caráter de trabalho concreto e o caráter de trabalho abstrato (MARX, 1989). Para o autor, o trabalho “[...] quando se

²⁸ A propriedade privada dos meios de produção, na sociedade capitalista, força o trabalhador a vender a sua força de trabalho em troca de salário como condição de sua sobrevivência. Assim, a força de trabalho transforma-se em mercadoria, sendo incorporada à lógica capitalista de produção e de circulação (CATANI, 1999).

²⁹ Historicamente, para garantir a exploração da mais-valia e a manutenção do modo de produção capitalista, diferentes modelos produtivos (e/ou formas de organizar o trabalho) são implementados, tais como, no século XX, o modelo fordista/taylorista e o modelo toyotista. Sobre esses modelos produtivos tratar-se-á posteriormente, no decurso deste capítulo.

expressa como valor, não possui as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valores-de-uso” (MARX, 1989, p.48).

Na organização social capitalista, segundo as questões explanadas anteriormente, o trabalho se encontra subsumido ao capital. Isso significa que o intercâmbio orgânico entre homem e natureza, bem como as demais relações sociais dele resultantes, não ocorrem baseadas nas necessidades humanas concretas a serem supridas e/ou nos valores de uso decorrentes do trabalho - os quais proveriam as necessidades supracitadas -, mas, sim, na conveniência e/ou pertinência da produção do ponto de vista da produção de mais-valia e, portanto, de capital.

Se se mencionou, anteriormente, que o trabalho, no decurso da história, permite o desenvolvimento do “mundo dos homens” (conforme Lessa (1997), em um processo progressivamente complexo de objetivação da realidade e de exteriorização do sujeito, em que o homem se humaniza a partir dessa atividade prática consciente (trabalho concreto)), na sociedade capitalista o trabalho, ao subsumir-se ao capital, criando o valor das mercadorias, adquire uma forma abstrata (trabalho abstrato) (ALBORNOZ, 1986). Sánchez Vázquez (2007) reconhece, portanto, que se, historicamente, o trabalho “cria um mundo de objetos humanos ou humanizados”, de modo concomitante, produz um mundo no qual o homem não se reconhece.

Lessa (1999) explicita que, nessas condições, o trabalho deixa de ser a expressão das necessidades do trabalhador para tornar-se a expressão das necessidades de acumulação de riqueza da classe dominante.

Nesse sentido, passa-se a compreender o trabalho abstrato como o conjunto de práticas sociais cuja finalidade precípua de realização é a produção da mais-valia. Sob este arcabouço, situam-se desde as atividades humanas de intercâmbio orgânico com a natureza até as atividades humanas que derivam desta (entendam-se essas atividades como aquelas que, historicamente, emergem e/ou resultam do trabalho, compreendido como a atividade prática consciente resultante da interação homem e natureza).

Pode-se considerar que o trabalho abstrato subsume o caráter concreto do trabalho, aviltando o trabalhador, que passa a relacionar-se com e pelo trabalho unicamente sob o ponto de vista de sua subsistência e/ou sobrevivência, com a

venda de sua força de trabalho (ALBORNOZ, 1986; ANTUNES, 2005). É nesse ponto que reside o conceito de trabalho alienado.

Em análise ao conceito de práxis em Marx, Sánchez Vázquez (2007) explicita que a subordinação do trabalho aos interesses do capital torna o trabalho alienado. Nessa condição, embora o sujeito participe ativamente do processo de produção da realidade material, este não se reconhece nela, seja no processo de produção, seja no produto de seu trabalho, visto que se trata de trabalho compulsório, realizado restritamente em consonância com a necessidade de sua sobrevivência e de apropriação do trabalho excedente pelos proprietários dos meios de produção. Para Antunes (2005, p.126): “O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído”.

O modo de produção capitalista se organiza mediante ciclos que tornam possível a maximização da acumulação do capital (o objetivo precípua e permanente desse modo de produção). Para Frigotto (2003, p.65), entretanto: “[...] de tempos em tempos, o sistema, de forma global, enfrenta crises violentas e colapsos que não advêm de fatores exógenos, mas justamente do caráter contraditório do processo capitalista de produção”.

As históricas crises do modo de produção capitalista, ressalvadas as suas especificidades em cada período histórico, referem-se, fundamentalmente, à impossibilidade de que esse objetivo (a maximização da acumulação do capital) permaneça incólume. Assim, essas crises ocorrem por ocasião da queda na taxa de lucros.

Para a superação dessas crises, a organização social capitalista procura se reordenar, o que não representa, todavia, a mudança de sua essência, mas, sim, a intensificação dessa lógica de exploração (ANTUNES, 2009). Sob hipótese alguma, as ações implementadas com vistas à superação de suas crises estruturais representam a superação deste modo de produção, mas, sobretudo, o seu reordenamento e, mesmo, a intensificação da acumulação de capital.

Dentre essas ações, as mais precípuas são as transformações nos modelos produtivos e/ou formas de organizar o trabalho (acompanhadas da racionalização do seu processo e da otimização dos seus resultados). Como exemplo, menciona-se a materialização, no século XX, do modelo fordista/taylorista como parcela das tentativas de superação da crise do modo de produção instaurada nas décadas de

1920-1930 e do modelo toyotista (ou de acumulação flexível), a partir da década de 1970. Sobre esses modelos produtivos tratar-se-á posteriormente, analisando-os juntamente com a reforma do Estado.

Conforme se mencionou anteriormente, os modos a partir dos quais os homens produzem a sua vida material, historicamente, estruturam e organizam as relações sociais consideradas em sua totalidade. É a partir do modo de produção capitalista que, para além do âmbito da produção propriamente dita, se erigem instituições cuja função precípua é a sua organização e manutenção no âmbito político e cultural (LESSA, 1999). Essas instituições, associadas às reestruturações nos modelos produtivos, representam um papel importante no processo de superação das crises estruturais do capitalismo. Nesse ínterim, o Estado, ante as crises no século XX, associado a ações do próprio modo de produção, exerce um papel central na tentativa de superá-las e endossar, portanto, a continuidade do processo de reprodução da organização social capitalista. Essa relação pode ser analisada considerando, por exemplo, o papel do Estado no atual período histórico, marcado pela ascensão do neoliberalismo.

Tendo em vistas essas considerações, a análise das ações engendradas pelo capital para a superação da sua contemporânea crise estrutural do modo de produção (delimitada por Antunes (2009) como a sua origem na década de 1970), é desenvolvida nesta etapa da pesquisa sob duas perspectivas: a da reestruturação produtiva e do papel do Estado³⁰.

Tanto o toyotismo (ou modelo de acumulação flexível) quanto o neoliberalismo constituem-se em respostas provenientes da “necessidade” e/ou intenção de suplantar a crise do capitalismo instaurada a partir da década de 1970³¹. Conforme explicita Frigotto (2003), a adequada apreensão desses fenômenos demanda analisarem-se as raízes dessa crise, as quais se situam no conjunto de estratégias de superação da crise de 1929, marco do advento do

³⁰ Esclarece-se, todavia, que, não obstante tal abordagem, tanto os processos de reestruturação produtiva (fordismo/taylorismo e toyotismo) quanto as diferentes “conformações” do Estado (Estado de Bem-Estar Social e Estado Neoliberal) referem-se a um conjunto interdependente de medidas implementadas com a finalidade precípua de superação das crises estruturais do modo de produção capitalista no decurso do século XX e início do século XXI.

³¹ As considerações apresentadas e discutidas acerca do toyotismo e do neoliberalismo representam uma síntese de seus principais elementos constituintes, tendo em vista que, conforme Antunes (2009), ambos não devem ser apreendidos como fenômenos com manifestações idênticas em todos os países. Ainda, é necessário considerar que os países subordinados ao capital dos países imperialistas, em maior ou menor grau, se encontram excluídos desse processo ou não apresentam condições objetivas que permitam acompanhá-lo (ANTUNES, 2009).

fordismo/taylorismo e das políticas do Estado de Bem-Estar Social na organização social capitalista.

A crise de 1929 representa uma crise de superprodução, em que o Estado passa a intervir de modo incisivo sobre a economia com o objetivo de evitar o colapso do modo de produção, organizado sob o fordismo (ANTUNES, 2009).

O modelo produtivo expresso no binômio fordista/taylorista marca o modo de produção capitalista no decorrer do século XX e, em linhas gerais, baseia-se na produção em massa de mercadorias (característica marcadamente fordista) associada com o cronômetro taylorista, em um processo de produção homogeneizado, verticalizado, fragmentado e racionalizado (ANTUNES, 2009).

Do ponto de vista da força de trabalho, em tal organização do processo produtivo, tem-se a separação entre elaboração e execução (cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual), em que o trabalho reduz-se à mera ação mecânica e repetitiva, além de desprovida de sentido para o trabalhador (ANTUNES, 2009). Antunes (2009, p.39, grifos do autor) salienta, ainda, que: “À mais-valia extraída *extensivamente*, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo da sua dimensão *absoluta*, intensificava-se de *modo prevalecente* a sua extração *intensiva*, dada pela dimensão relativa da mais-valia”.

Ao final da década de 1960 e início da década de 1970, dois fatores são determinantes à consolidação de uma “nova” crise estrutural do capital: em primeiro lugar, as ações dos trabalhadores que questionam o capital sob o ponto de vista das contradições do fordismo e o taylorismo, especialmente no que diz respeito ao controle social da produção e, em segundo, a queda da taxa de lucros, explicitada pela contradição produção-consumo no âmbito da produção (ANTUNES, 2009).

O toyotismo ou modelo de acumulação flexível, ressaltadas as peculiaridades de sua implementação nos países centrais e periféricos (conforme menção anterior em nota), emerge como um modelo de organização produtiva que passa a conciliar a tecnologia empregada no processo de produção e a expansão do capital.

Compreender a combinação entre tecnologia (relacionada, sobretudo, às máquinas computadorizadas que substituem a força de trabalho, dispensando grandes contingentes de trabalhadores) e expansão do capital apresenta-se como fundamental para explicitar em que consiste e quais as repercussões do toyotismo,

considerando as transformações que marcam o mundo do trabalho no atual período histórico.

Além de ser implementado com a finalidade de recuperar o capital da crise estrutural que o ameaçava em meados de 1970, associado ao neoliberalismo, o toyotismo representa uma estratégia de revitalização da hegemonia político-ideológica da organização social capitalista, abalada por ocasião da confrontação do trabalho que fomenta consideráveis rupturas nos “pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social” (ANTUNES, 2009, p.49).

Em linhas gerais, o toyotismo rompe com o princípio da produção em massa do fordismo/taylorismo ao postular a produção vinculada à demanda, organizada a partir do trabalho em equipe multifuncional e flexibilizado. Outro ponto a ser considerado refere-se às estruturas horizontalizadas das empresas do complexo produtivo toyotista, caracterizadas pela transferência e/ou descentralização de parte de sua produção, concentrando-se na produção dos produtos que são sua especialidade (ANTUNES, 2009).

É no toyotismo, sobretudo, que se intensifica a exploração do trabalho em um processo em que se aumenta a produção sem acrescer o contingente de trabalhadores (ANTUNES, 2009; FRIGOTTO, 2003). Conforme indica Frigotto (2003), esse modelo de organização produtiva, ao promover a “substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível”, desencadeia a aceleração do processo de incorporação de “capital morto” e a diminuição do “capital vivo” no processo produtivo.

Intensifica-se, portanto, o trabalho precarizado e desregulamentado, o desemprego estrutural e a formação de um exército de reserva. Nesse último caso, os trabalhadores dispensados e/ou sequer contratados para a venda da força de trabalho, são pretensamente responsabilizados pela (suposta) insuficiente qualificação para o trabalho (individualização/subjetivismo) e procuram avidamente pela qualificação e pelo desenvolvimento de competências para otimizar suas condições de empregabilidade e, portanto, de sobrevivência (FRIGOTTO, 1998). Nozaki (2004) salienta que, nessa conjuntura, os trabalhadores concorrem a um sistema de certificações por competência, instaurado pela ideologia da empregabilidade, em que, hipoteticamente: “[...] não se trataria de falta de empregos, mas falta de condições de se empregar do trabalhador” (p.143).

Considerando a qualificação demandada para o trabalho e/ou para a empregabilidade nesse modelo produtivo, Antunes (2009) explicita a correspondência entre o nível de desenvolvimento científico e tecnológico empregado no processo de produção e a qualificação e/ou competências a serem apresentadas e/ou desenvolvidas pelos trabalhadores: *“Reconheceu-se, desse modo que não adiantava introduzir robôs e tecnologias avançadas, sem a equivalente qualificação e preparação de sua força de trabalho”* (ANTUNES, 2009, p.61, grifos do autor).

Em outras palavras, se anteriormente no fordismo/taylorismo necessita-se de uma força de trabalho especializada e restrita, colocadas as condições balizadoras desse modelo de organização produtiva; no toyotismo, passa-se a requer trabalhadores polivalentes e flexíveis com competências cognitivas equivalentes ao nível de conhecimento técnico empregado no processo produtivo. Intensifica-se, portanto, a subordinação dos processos de formação humana aos interesses do capital, que intensifica o seu controle em consonância com as demandas colocadas pelo modelo produtivo em questão.

Em retorno à análise da crise de 1929, o Estado (denominado Estado de Bem-Estar Social) apresenta papel crucial à sua superação, tendo em vista que, além da ingerência sobre a economia, fundamentado em um quadro de recuperação e estabilidade, desenvolve: “[...] políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte, etc.” (FRIGOTTO, 2003, p.70).

Frigotto (2003) explicita dois aspectos contraditórios decorrentes dessa forma de ingerência do Estado: por um lado o fundo público subsidia o capital privado, tanto direta quanto indiretamente (em relação a esse aspecto, os investimentos em políticas sociais representam grande parte dos custos com a manutenção da força de trabalho), possibilitando que esse se reproduza intensamente e que se aperfeiçoe por meio do investimento em tecnologia e, por outro, concomitantemente, produz um conjunto considerável de bens e serviços públicos “antimercadorias” e/ou “desmercantilizados”, visto que o seu provimento é de incumbência estatal.

Do ponto de vista da luta de classes, a ingerência do Estado - que, historicamente, representa a conciliação da luta de classes em favor do capital -

nesses moldes se expressa no que Antunes (2009) denomina de “compromisso entre capital e trabalho, mediado pelo Estado”.

Nessa perspectiva, o Estado representa a instância supostamente neutra e arbitral que medeia as relações entre capital e trabalho e que, em longo prazo, garante a manutenção e a efetividade da organização social capitalista, bem como representa os distintos interesses de classes, convergindo-os em prol de um hipotético “bem-comum” - situado, em essência, no âmbito dos interesses da classe dominante.

O que se visualiza, portanto, é que a ingerência do Estado de Bem-Estar Social, mesmo o provimento dos direitos sociais à classe trabalhadora, volta-se à intervenção para e pelo capital, tanto em seus aspectos objetivos quanto subjetivos - esses últimos, relativos à cooptação dos trabalhadores e seus movimentos representativos (como os sindicatos) (ANTUNES, 2009). Com relação a esse fator, é necessário explicitar que o Estado de Bem-Estar Social, no ponto de vista de Antunes (2009, p.40, grifos do autor), funda-se em: “Uma forma de sociabilidade fundada no ‘compromisso’ que implementava ganhos sociais e seguridade social para os trabalhadores de países centrais³², desde que a temática do socialismo fosse relegada a um futuro a perder de vista”.

Resquícios do neoliberalismo, em consonância com Anderson (1995), emergem ainda na década de 1940, consubstanciados em uma “reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (p.09) que inquire e hostiliza qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça à liberdade econômica e política. No entanto, no período histórico em que se constitui, tal movimento não avança em seus propósitos e é suplantado pelo auge do capitalismo no período pós-guerra (décadas de 1950 e de 1960).

Todavia, ao final da década de 1960, diante de um profundo período de recessão do capitalismo³³, principia-se a reforma do Estado, a partir de políticas

³² O mesmo autor referencia que os países do chamado Terceiro Mundo são excluídos de tal “compromisso”, tendo em vista a exacerbada exploração do trabalho realizada nestes países, a qual sustenta as políticas do Estado de Bem-Estar Social nos países centrais (ANTUNES, 2009).

³³ Veicula-se comumente que a crise originada na década de 1970 representa, isoladamente, o esgotamento da política de ingerência do Estado (Estado de Bem-Estar Social) bem como do modelo de organização produtiva fordista/taylorista. Contudo, Frigotto (2003), Nozaki (2004) e Antunes (2009) consideram que esta crise é elemento constituinte de um quadro crítico mais complexo, referindo-se a uma crise estrutural do capital. Antunes (2009) salienta, inclusive, que essa crise, distintamente de crises razoavelmente longas seguidas de fases expansionistas (tal como a própria crise de 1929 e o

(denominadas neoliberais) que preconizam o Estado Mínimo: mínima intervenção na economia e na regulação do mercado (liberação do mercado), privatização de empresas estatais, fim da estabilidade no emprego, corte de direitos trabalhistas, de despesas previdenciárias e de investimentos nas políticas sociais (ANTUNES, 2009; FRIGOTTO, 2003). Os precursores dessa reforma do Estado são os governos conservadores de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, na Inglaterra e nos Estados Unidos, respectivamente.

Comparativamente ao Estado de Bem-Estar Social, o Estado neoliberal modifica o conjunto de suas incumbências estatais, transferindo a maior parte dessas para o (supostamente e erroneamente considerado) “auto controlável” mercado. Os direitos sociais, outrora providos pelo Estado e relativamente incólumes ao capital privado, tornam-se mercadorias consideravelmente exploráveis e exploradas por este - colocadas à disposição no mercado àqueles com condições objetivas de consumi-las.

Além disso, a desresponsabilização do Estado no âmbito do provimento de tais direitos desencadeia o seu oferecimento (sobremaneira precarizado, em sua maioria) à classe trabalhadora por organizações da sociedade civil ou organizações não governamentais (ONG), em um caráter eminentemente assistencialista.

Conforme menção anterior, a reforma do Estado ocorre de forma generalizada, consideradas, todavia, as peculiaridades econômicas e sociais de cada país e/ou baseado no que Silva (2003) denomina de relações centro/periferia. Isso porque, nos países centrais, essa reforma acontece de modo “direto”, ao passo que, nos países periféricos, é fomentada pelas instituições financeiras multilaterais ou organismos internacionais (tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outros) que, mediante o Consenso de Washington³⁴, de 1989, ratificam tal reforma, consubstanciada na implementação de políticas neoliberais (SILVA, 2003).

correlato e posterior período de expansão do capital no período pós-guerra), é marcada pela “*eclosão de precipitações mais frequentes e contínuas*” (p.30, grifos do autor).

³⁴ O Consenso de Washington representa as conclusões de uma reunião realizada em novembro de 1989, na cidade de Washington (Estados Unidos), entre o governo norte-americano e os organismos financeiros internacionais FMI, BM e BID com o objetivo de avaliar as reformas econômicas em curso empreendidas na América Latina. Essa avaliação abrangeu dez áreas: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento estrangeiro direto, privatização, desregulação e propriedade intelectual (BATISTA, 1994).

No Brasil, as orientações de cunho neoliberal “sugeridas” a partir do Consenso de Washington são acolhidas por governantes, empresários, lideranças sindicais e intelectuais na década de 1980, intensificando-se no decorrer da década de 1990, sobretudo a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)³⁵ (SILVA, 2003).

Especificamente nesse governo, corroborando o “pacote” de ações relativas à reforma do Estado sob os auspícios do neoliberalismo, os direitos sociais são apresentados como privilégios, gastos sociais e/ou obstáculos ao desenvolvimento econômico. Além disso, ocorre a desregulação da economia, a flexibilização da legislação trabalhista, a diminuição dos gastos públicos, a privatização de empresas estatais, a abertura do mercado nacional ao capital transnacional, entre outras ações voltadas aos interesses do capital (SILVA, 2003).

O neoliberalismo, embora ante seus críticos, mantém a sua hegemonia e o suposto êxito de implementação de suas políticas devido ao aparato ideológico estrategicamente constituído em torno de si. Tal aparato materializa-se desde a gradativa cooptação dos movimentos sociais ao capital (entre estes, os sindicatos), o fomento da imprensa como veiculadora de seus ideais, até os movimentos denominados pós-modernos, cujos princípios se encontram na crítica às metanarrativas da modernidade e na tendência à individualização dos sujeitos (culto ao subjetivismo).

Taffarel (1998) corrobora tal asserção ao explicitar que a produção de consensos sobre as reformas em curso somente é exequível à custa de um violento processo de amoldamento subjetivo, pautado na: “[...] perda de direitos sociais à cidadania pelo convencimento de que se produzirá um mundo tecnologicamente mais desenvolvido” (p.14). O que, certamente, encontra-se dissimulado sob esse consenso são as contradições imanentes ao capital, tendo em vista que o propalado desenvolvimento se encontra subsumido às mediações de segunda ordem, anteriormente referidas.

O Estado neoliberal apresenta, ainda, outra contradição: se, do ponto de vista da regulação da economia e do mercado e do provimento dos direitos sociais,

³⁵ Há que se acrescentar que as políticas neoliberais, intensificadas no governo de FHC, têm continuidade com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Não obstante ambos os presidentes provenham de partidos políticos de bases distintas, a transição da presidência de FHC para Lula não representou e sequer desencadeou resistências, por parte desse último governo, às políticas neoliberais, mas, sim, o seu prosseguimento.

a ingerência do Estado deve ser mínima (e, de forma contraditória, representativamente interventora ante as crises do capital), do ponto de vista da conciliação da luta de classes, a sua intervenção deve ser intensiva e extensiva em prol da classe dominante (ANTUNES, 2005).

A expressão dessa contradição é expressa por Taffarel (1998) ao indicar que as reformas curriculares engendradas na Educação Superior e regulamentadas por marcos regulatórios, denominados Diretrizes Curriculares Nacionais, integram um conjunto de ações referentes à política de ajustes estruturais demandadas pela atual conjuntura capitalista. A referida autora menciona, ainda, que tais Diretrizes Curriculares visam: “*Direcionar o Processo de Formação Humana nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação, ou seja, representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado*” (TAFFAREL, 1998, p.17, grifos da autora).

Essas evidências representam o ponto de partida para a análise do movimento engendrado no Brasil a partir de meados da década de 1990 e que preconiza a reforma da Educação Superior no Brasil pautada, entre outras ações, na reforma curricular dos cursos de graduação. Tal temática encontra-se em discussão na seção subsequente.

2.2 Políticas de ajuste estrutural e reforma da Educação Superior brasileira na década de 1990: ingerência do Estado e subsunção ao capital

Tendo em vista o percurso engendrado no decurso desse capítulo, bem como os seus propósitos, expostos no preâmbulo do mesmo, dois pontos necessitam ser ressaltados, preliminarmente: em primeiro plano, o contemporâneo período histórico, manifesto na atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista, sobretudo no que alude ao modelo de reestruturação produtiva toyotista e ao neoliberalismo e; em segundo, as suas mediações no processo de formação do trabalhador em Educação Física.

A consideração desses dois pontos implica na apreensão da correspondência entre o processo de reforma curricular dos cursos de graduação em geral, engendrada a partir da segunda metade da década de 1990 e as formas que, historicamente, o modo de produção capitalista assume em contextos e períodos históricos específicos. Tal correspondência, todavia, não pode ser

apreendida de forma mecanicista: a coerente e rigorosa análise da relação entre esses dois elementos demanda considerar os aspectos que propiciam e potencializam, a partir de mediações, a determinação dialética entre o modo de produção capitalista e o processo de reforma curricular ora em discussão.

Nesse sentido, tendo em vista tais considerações, é possível identificar alguns elementos mediadores de ordem mais geral (os quais balizam a discussão objetivada nessa seção): o processo de reestruturação produtiva, o Estado (neoliberal) e as políticas de ajuste estrutural impostas pelos organismos internacionais - tais como o BM, o BID e o FMI.

No tocante a esses elementos mediadores, faz-se necessário perscrutá-los sob o ponto de vista da análise radical das relações de determinação e de mediação estabelecidas pelos mesmos na educação brasileira. Em tal processo de análise (que tende a propiciar a apreensão do real em seu incessante movimento do geral para o particular e vice-versa), procurar-se-á evidenciar as relações e nexos estabelecidos entre a atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista, as políticas de ajuste estrutural - capitaneadas pelos organismos internacionais e materializadas pelo Estado -, o Estado (neoliberal) e a reforma educacional brasileira.

A sociedade capitalista brasileira, a partir da segunda metade da década de 1990, é marcada por um generalizado processo de reforma educacional conduzido pelo Estado. Esse processo, conforme se pretende explicitar nesta seção, encontra-se organicamente relacionado ao atual período histórico, em que o modo de produção baseado na acumulação e na apropriação privada do capital se encontra, desde a década de 1970, em uma complexa crise estrutural.

Conforme se discutiu na seção anterior, à superação dessa crise, o referido modo de produção procura reordenar-se a partir da reestruturação de seu modelo produtivo (a “passagem” do modelo fordista/taylorista para o modelo toyotista ou de acumulação flexível) e do Estado (o neoliberalismo) (ANTUNES, 2009).

Em decorrência dessas mudanças de caráter mais amplo, posteriormente, realizam-se reformas em campos específicos da sociabilidade humana, cujo objetivo é torná-los adequados à forma histórica assumida pelo modo de produção (SILVA JÚNIOR, 2005). Especificamente em relação à educação, as transformações decorrentes da crise capitalista colocam demandas situadas na formação do trabalhador compatível com a nova base técnico-científica incorporada no processo

produtivo e no seu ajustamento subjetivo à “nova” ordem social (MÉSZAROS, 2008; SILVA JÚNIOR, 2005).

A formação do trabalhador, portanto, adquire considerável centralidade, visto que, conforme se mencionou anteriormente, as mudanças no processo de organização do trabalho (especialmente as mutações na base técnica das forças produtivas) colocam como inadiável necessidade, do ponto de vista da sustentação do modo de produção capitalista e da sociabilidade decorrente desse, a qualificação da classe trabalhadora:

Em última instância, essas profundas mudanças educacionais estariam formando a população brasileira em processos cognitivos, nos necessários conteúdos postos pela mundialização do capital, tornando cada cidadão apto para o trabalho (competente e empregável) e preparando um novo cidadão crítico para o mundo globalizado (SILVA JÚNIOR, 2005, p.14).

A demandada compatibilização entre a fase de desenvolvimento da sociabilidade regida pelo capital e a formação do trabalhador dar-se-á, no âmbito da educação brasileira, a partir de um complexo processo de reformas em todos os níveis de ensino, materializadas efetivamente desde a década de 1990, com o governo FHC e, em caráter de continuidade, com o governo Lula. Tais reformas compõem o conjunto de ações executadas (implementação de políticas de ajuste estrutural), ao nível do Estado, com o objetivo de integrar o país à nova ordem do capital.

Além disso, consideradas no bojo das transformações supracitadas, essas reformas são fomentadas, em grande medida, por um processo de “indução externa” capitaneado pelos organismos internacionais - principalmente o BM e o BID -, que subordinam a concessão de empréstimos ao país à implementação dessas reformas pelo Estado (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010). Silva Júnior (2002, p. 206) corrobora tal perspectiva ao apresentar a seguinte síntese:

[...] as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional - lócus privilegiado para o Estado de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social.

O neoliberalismo impõe, como uma de suas principais características, a delimitação do papel do Estado, outrora consideravelmente provedor e interventor das políticas sociais - conforme a esfera de ingerência do Estado de Bem-Estar

Social -, às funções de coordenação e de regulamentação. Na década de 1990, ainda que resquícios do neoliberalismo, relativamente incipientes, já emergissem nos governos de Fernando Collor de Mello e de Itamar Franco, a sua efetiva materialização inicia-se no governo FHC, com a reforma do Estado que, ao engendrar profundas mudanças nos padrões de intervenção estatal, redireciona “mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais” (DOURADO, 2002, p.241).

Krawczyk e Vieira (2010) explicitam que, com a institucionalização do Estado neoliberal, no caso da educação, tem-se um contraditório processo de centralização-descentralização em que se atribui um novo papel ao Estado, à iniciativa privada e à pessoa física na educação: ocorre, por conseguinte, “uma forte regulamentação que afetou a distribuição de responsabilidades e atribuições entre os diferentes níveis de governo - estados e municípios - e a redistribuição de recursos em cada estado da federação” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p.12). Em suma, do ponto de vista administrativo, o Estado desobriga-se gradativamente e/ou consideravelmente do provimento efetivo da educação (o que permite a ingerência da iniciativa privada) e passa a exercer uma ação eminentemente regulatória.

As reformas consubstanciadas pelo Estado no âmbito da educação brasileira, do ponto de vista da coordenação e da regulamentação pedagógica, referem-se tanto à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do Plano Nacional de Educação (PNE), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis e modalidades de ensino, quanto à implantação dos sistemas de avaliação (por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, mais recentemente, o Exame Nacional para Ingresso na Carreira Docente) (FREITAS, 2004).

Neste sentido, o Estado (contraditoriamente, mínimo na regulação do movimento do capital e do provimento dos direitos sociais da classe trabalhadora - o estreitamento ou a eliminação de sua face pública - e máximo e/ou intenso do ponto de vista de sua ingerência como pressuposto de sustentação ao capital (ANTUNES, 2005; FRIGOTTO, 2003)) intervém no sentido de determinar e de direcionar os processos de formação humana, estabelecendo como demanda eminente que Diretrizes Curriculares Nacionais estabeleçam princípios para a organização, o

desenvolvimento e a avaliação dos diversos níveis educacionais no país, da Educação Básica à Educação Superior (TAFFAREL, 1998).

Em linhas gerais, as Diretrizes Curriculares Nacionais carregam consigo indícios, explícitos ou velados, da necessidade de combinar os processos de formação humana com as necessidades de formação e de reprodução da força de trabalho, tendo em vista as demandas contemporâneas emanadas da atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Tem-se, explicitamente, o direcionamento dos processos de formação humana sob um viés eminentemente unilateral, subordinado aos interesses do capital, o que significa a intensificação do processo de formação de capital humano³⁶. Neste ínterim, tais documentos legais associam-se aos demais elementos, já anteriormente mencionados, para o estabelecimento de uma orgânica correspondência entre a formação do trabalhador e a reprodução da sociabilidade capitalista.

Especificamente no âmbito da Educação Superior, desde o ano de 1995, a reforma curricular dos cursos de graduação, em um movimento generalizado - do qual a formação do trabalhador em Educação Física não se exime - se constitui em pauta representativa na reforma desse nível da educação brasileira³⁷ (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Em relação a esse processo, corroborando asserções anteriores, Freitas (1999, p.33) explicita que o mesmo se insere: “[...] no processo de ‘ajuste’ das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado”. Taffarel (1998), de modo similar, também aponta nesse sentido ao relacioná-lo com os ajustes estruturais demandados e desencadeados pelo capital, bem como ao

³⁶ A utilização do termo “capital humano” reporta-se à “Teoria do Capital Humano” na qual a educação é vinculada restrita e eminentemente ao desenvolvimento econômico, isto é, “O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar” (FRIGOTTO, 1993, p.40).

³⁷ Convém ressaltar que o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, mediante a intervenção do Estado, representa somente uma parcela das ações relativas ao processo de reforma educacional engendrado no Brasil no âmbito do Ensino Superior. Além desta ação têm-se, por exemplo, a implantação de um sistema de avaliação (SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), a política nacional de Ciência e Tecnologia e os programas e ações de expansão e de reestruturação (tais como o REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o PROUNI - Programa Universidade para Todos) e a proliferação de cursos superiores à distância.

mencionar a ingerência dos organismos internacionais ao êxito de tais ajustes no interior dos países subsumidos ao capital internacional.

Considerando o período histórico em que a reforma curricular dos cursos de graduação ocorre, observa-se que esse processo, iniciado no governo FHC, se estabelece durante o governo Lula em relação de continuidade com as normas estabelecidas no governo anterior: “Não houve movimento para substituí-las por outras, de forma que fosse possível elaborar novas diretrizes pautadas por perspectivas mais avançadas e não atreladas aos interesses do mercado” (LEMOS, 2008, p.27).

Catani, Oliveira e Dourado (2001) assinalam os seguintes pontos que representam os indícios formais da deflagração do processo de reforma curricular dos cursos de graduação:

- a) A Lei n. 9131/1995 que cria o Conselho Nacional de Educação (CNE), e determina que este, dentre as suas competências, deve deliberar as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação;
- b) a nova LDBEN - Lei n. 9394/1996 -, que institui a necessidade de elaboração de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e admite a eliminação dos currículos mínimos (instituídos na legislação anterior à LDBEN) com a finalidade de flexibilização curricular;
- c) a intensificação das discussões em nível nacional e internacional sobre diplomas e perfis profissionais ante as demandas oriundas das mudanças na sociedade contemporânea e no mundo do trabalho;
- d) o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação, em 1997, objetivando a elaboração e a implementação de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação;
- e) a definição de Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação, pela SESu;
- f) o estabelecimento de critérios para a constituição de comissões de especialistas, responsáveis pela sistematização de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e para a avaliação de cursos superiores;
- g) o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no Plano Nacional de Graduação, em prol de Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação.

Considerando os pontos referenciados pelos autores supracitados, além dos objetivos desta pesquisa e a necessidade de delimitar e/ou restringir o estudo do processo de reestruturação curricular para o caso específico dos cursos de graduação em Educação Física, enfatiza-se a menção e análise, dentre esses pontos, da homologação e promulgação da Lei n. 9131/1995 e da Lei n. 9394/1996 (LDBEN) e do processo desencadeado pela SESu/MEC em 1997, que orienta o processo de elaboração e a implementação de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação.

A Lei n. 9131/1995 (ainda que homologada e promulgada anteriormente à LDBEN), cria o CNE e determina que este, especificamente representado pela Câmara de Educação Superior (CES), delibere sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação (BRASIL, 1995).

A LDBEN endossa o que preconiza a lei supracitada no que se refere à necessidade de elaboração de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação; diretrizes estas que norteiam/nortearão as IES, no exercício de sua autonomia, no processo de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, *observadas as diretrizes gerais pertinentes*”³⁸ (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Para a consecução dessa incumbência, inicialmente o referido Conselho estabelece orientações gerais a serem observadas na formulação destas diretrizes, as quais são explicitadas pelo Parecer CNE/CES 776/1997 (BRASIL, 1997a).

Nesse documento são apresentadas severas críticas aos currículos mínimos, formulados e estabelecidos durante a vigência da legislação revogada pela LDBEN. Em consonância com o Parecer CNE/CES 776/1997, essa organização curricular teria desencadeado excessiva rigidez dos currículos dos cursos superiores, da qual resulta: “[...] na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino” (BRASIL, 1997a, p.01) e; na prevalência de: “[...] interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para um ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo” (BRASIL, 1997a, p.01).

Todavia, de maneira eminentemente contraditória, o que se observa, posteriormente a esse parecer, é que o processo de reforma curricular, antes de afiançar a propalada “margem de liberdade” (BRASIL, 1997a) às IES - e que,

³⁸ Conforme o inciso II do artigo 58º. da referida lei (BRASIL, 1996).

também, poderia ser compreendido como o fomento à “autonomia científica e pedagógica” dessas instituições (TAFFAREL, 1998) - na organização de suas atividades de ensino (indissociadas das atividades de pesquisa e de extensão), representa a ingerência do Estado sob o ponto de vista do tolhimento desta (TAFFAREL, 1998). Assim sendo, Taffarel (1998, p.18, grifos da autora) explicita que:

Impõe-se como imperativo da consciência histórica da classe trabalhadora que não cabe ao governo a ingerência na construção de diretrizes, mas, sim, garantir o financiamento para que, com autonomia científica e pedagógica, com base em processos coletivos internos, democráticos, com ampla participação e representação, construam-se eixos norteadores comuns em nível nacional para a formação acadêmica, inicial e continuada, cujo referencial seja o *padrão unitário de qualidade* na formação acadêmica.

Outro ponto ressaltado pelo Parecer CNE/CES 776/1997 diz respeito à eminente (e iminente) demanda de sintonizar (entenda-se, inclusive, em um sentido radical, adaptar, subordinar e/ou subsumir) a formação propiciada pelos cursos de graduação com os contemporâneos “desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional”³⁹ (BRASIL, 1997a, p.02).

Considera-se que, em relação a essa questão, necessita-se, para fins de análise, salientar, bem como distinguir, a inevitabilidade de transformações e/ou avanços nos processos de formação humana, decorrentes das mediações entre esses e a forma pela qual a sociedade - independente do período histórico e da formação social que, porventura, se considere - produz-se e reproduz-se materialmente, da análise e do questionamento acerca dos interesses ao qual tal processo de reforma atende.

Entende-se que a menção e/ou justificativa sobre a necessidade de “atualizar” a formação acadêmica/profissional de modo a preparar os futuros graduados aos “desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (BRASIL, 1997a, p.02) carrega consigo essa contradição. Salienta-se que tal justificativa, por um lado, argumenta sobre a necessidade de transformações e/ou avanços (o que, na verdade, representam reformas) na Educação Superior, dada a contemporânea conjuntura e, por outro, mantém tácitos os interesses aos quais tais ações se vinculam.

³⁹ Tal argumento se manifesta, indubitavelmente, de modo constante nas justificativas dos pareceres e resoluções que, posteriormente, são analisados nesta pesquisa.

Considera-se, inclusive, que tal discurso permanece no plano da aparência, em detrimento da essência⁴⁰. Ao eximir-se e/ou pretensamente negligenciar ascender à essência do processo de reforma curricular em curso, veicula-se, veladamente, a articulação entre formação humana e capital, em um processo caracterizado por Taffarel (1998, p.14, grifos da autora) como o “assalto às consciências e o amoldamento subjetivo”:

A nova ordem desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia, a produção de consensos em torno das reformas em curso só podem ser feitas à custa de um violento processo de **amoldamento subjetivo**: a perda de direitos sociais à cidadania pelo convencimento de que se produzirá um mundo tecnologicamente mais desenvolvido”.

Os princípios estabelecidos pelo Parecer CNE/CES 776/1997, que orientam o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, fornecem indicações acerca do conteúdo dessa reforma:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (BRASIL, 1997a, p.02).

Observa-se que esses princípios apresentam indicações consideravelmente ambíguas, tendo em vista que se, inicialmente o parecer alude à necessidade de

⁴⁰ Alude-se a Kosik (1985), segundo o qual: “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência.” (p.12); e, mais adiante: “Como a essência - ao contrário dos fenômenos - não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia” (p.13).

mudanças no processo de formação profissional e indica que a observância dos mesmos objetiva assegurar a “flexibilidade” e a “qualidade da formação oferecida aos estudantes”, esses representam a institucionalização (por vezes manifesta, por vezes subjacente) do direcionamento dos processos de formação humana em consonância com as demandas do capital. Tais preceitos explicitam a subversão de uma educação pública, de qualidade e socialmente referenciada que, historicamente, é reivindicada pela classe trabalhadora.

Assim sendo, o que esse parecer antecipa - e, no caso da formação do trabalhador em Educação Física, as suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, posteriormente, corroboram - é a “desqualificação dos trabalhadores na formação acadêmica” (BOTH, 2009; TAFFAREL, 1993) em um processo que reduz a função social da Educação Superior ao ideário da preparação para o trabalho, em uma perspectiva pragmática e utilitarista (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

O processo de elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação tem continuidade, posteriormente, com a solicitação, às IES, de envio de propostas para a elaboração desses ordenamentos legais, conforme o Edital n. 04/1997, de 04 de dezembro de 1997 (BRASIL, 1997c). Essas propostas, determina o referido edital, devem observar os princípios orientadores do Parecer CNE/CES 776/1997.

Após o período de recebimento das mesmas, são compostas Comissões de Especialistas⁴¹ (avalizadas pela SESu/MEC, pela Portaria n. 972/1997, de 22 de agosto de 1997⁴²) para a sua discussão e sistematização, das quais resultam relatórios finais encaminhados ao CNE para discussão pública e deliberação. Posteriormente, esses relatórios consubstanciam as Diretrizes Curriculares Nacionais (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

Decorrida a análise de algumas questões atinentes ao processo de reforma curricular dos cursos de graduação, materializada na necessidade de compatibilizar a atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista e os processos de formação humana, à convocação de envio de propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais pelas IES e à composição das Comissões de Especialistas, faz-se

⁴¹ O Parecer CNE/CES 583/2001, realiza referência ao recebimento, pela SESu/MEC, de 1200 propostas das IES, discutidas e sistematizadas por 38 Comissões de Especialistas (BRASIL, 2001b).

⁴² Esta portaria referencia que, entre outras ações, a incumbência das Comissões de Especialistas deveria ser o assessoramento da SESu/MEC na proposição de diretrizes e organização curriculares de suas respectivas áreas. Além disso, estabelecia critérios para a composição destas Comissões (BRASIL, 1997b).

necessário discutir acerca do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, atualmente vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira. Essa discussão encontra-se desenvolvida no capítulo subsequente.

CAPÍTULO II

3 A FORMAÇÃO DO (NOVO) TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PROCESSO DE REFORMA CURRICULAR E SUBSUNÇÃO AO CAPITAL

Conforme se mencionou anteriormente, neste capítulo tratar-se-á da discussão em torno da trajetória dos processos elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, atualmente vigentes para a formação do trabalhador Educação Física na sociedade capitalista brasileira, tendo em vista a representatividade desses ordenamentos legais à reforma curricular dos cursos de graduação dessa área de conhecimento. Esta discussão encontra-se organizada em dois momentos, sobre os quais se discorre a seguir.

Preliminarmente discute-se acerca da organização dos cursos de formação do trabalhador em Educação Física no período que antecede a homologação e vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo como referência temporal e legal a Resolução CFE 69/1969, a Resolução CFE 03/1987 e seus respectivos pareceres, o Parecer CFE 894/1969 e o Parecer CFE 215/1987.

Em um segundo momento, a discussão refere-se à trajetória do processo de elaboração da Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004 e seus pareceres (Parecer CNE/CP 09/2001 e Parecer CNE/CES 058/2004, respectivamente).

3.1 A formação do trabalhador em Educação Física: currículo mínimo e fragmentação da formação

A ascensão da Educação Física no Brasil corresponde à ascendência do capitalismo no país, sobretudo, com o advento da república no final do século XIX⁴³

⁴³ O século XIX é marcado, conforme Soares (1994), pela consolidação da classe e do Estado burgueses e do sistema capitalista na Europa, motivada pela “dupla revolução” - Revolução Francesa e Revolução Industrial. Para a autora, esses episódios, além do rompimento com as relações feudais, criam as condições objetivas para a construção de uma nova sociedade: regida pelo capital e pela abordagem positivista de ciência. No Brasil, as mudanças desencadeadas na sociedade europeia, repercutem no sentido de superar as relações de dependência entre a colônia e a metrópole e,

(SOARES, 1994). Pode-se considerar, ademais, que a Educação Física representa, no período histórico considerado, um importante instrumento dentre os quais, historicamente, são lançados para a legitimação e a manutenção da sociedade capitalista, na medida em que garantem a produção e reprodução da força de trabalho.

Sob os influxos da instituição médica e da instituição militar, a Educação Física, em consonância com tais incumbências e sob a fundamentação da abordagem positivista de ciência, estrutura-se a partir de uma “visão biologizada e naturalizada da sociedade e dos indivíduos”, em que o cuidado com o corpo e o discurso em torno da promoção da saúde e da construção de uma nação próspera representam o *lócus* de atenção da classe dominante (SOARES, 1994).

Sob os auspícios da promoção da educação higiênica e eugênica e da formação moral dos trabalhadores, a Educação Física é advogada pela classe dominante como uma prática imprescindível para a promoção da saúde e, gradativamente, é estendida a toda a população brasileira. Sob tais condições, posteriormente, a Educação Física - especificamente a prática da ginástica - é incluída como prática obrigatória nas escolas (SOARES, 1994).

É no espaço militar que a formação de professores de Educação Física, sob um caráter sistematizado, tem sua origem no país, na década de 1930⁴⁴ (TAFFAREL, 1993). Posteriormente, diante da intensificação da demanda por professores para atuarem na escola, por ocasião da Constituição de 1937 que institui a obrigatoriedade da Educação Física como disciplina curricular, a formação desses professores ocorre, também, no meio civil (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Conforme observam Taffarel (1993) e Souza Neto *et al.* (2004), a formação do trabalhador em Educação Física no país, não obstante mencionasse em seus respectivos documentos legais⁴⁵ que a escola representa o *lócus* de atuação

posteriormente, com a república, contribuem à instauração das condições objetivas à ascensão de uma sociedade urbano-industrial regida pelas leis do capital (SOARES, 1994).

⁴⁴ Souza Neto *et al.* (2004) apontam como as primeiras escolas de preparação profissional a Escola de Educação Física da Força Policial (1910, reestruturada em 1932 e em 1936), a Escola de Preparação de Monitores vinculada à Marinha (1925) e o Centro Militar de Educação Física (1922); esta última com o Decreto n. 23.252 de 19 de outubro de 1933, é transformada na Escola de Educação Física do Exército, instituição que será responsável, entre outras incumbências, pela formação de instrutores e de monitores de Educação Física do e para o âmbito militar e, eventualmente, para fins não-militares, com o recrutamento de profissionais no meio civil (BRASIL, 1933).

⁴⁵ Em relação a esse aspecto, sugere-se verificar, por exemplo, o Decreto-Lei n. 1212/1939 (BRASIL, 1939).

profissional desses professores, mantém poucas e/ou restritas correspondências com os cursos de licenciatura das demais áreas de conhecimento, na medida em que, os cursos de Educação Física não apresentam, ao menos explicitamente, um conjunto de disciplinas da área pedagógica⁴⁶.

Até este momento, a formação do trabalhador em Educação Física ocorre a partir de currículos fundamentados em um viés eminentemente biológico, fato compatível com o processo de constituição histórica da Educação Física na condição de área de conhecimento.

Ademais, constata-se que, primeiramente, a ginástica e, posteriormente, o esporte, representam elementos que são incorporados aos currículos dos cursos de formação desse trabalhador, dada a representatividade e legitimidade social desses elementos da cultura corporal. Essa constatação refere-se à análise realizada aos seguintes documentos legais, os quais determinam a organização curricular dos cursos de Educação Física, destinados à formação do trabalhador em Educação Física no período que antecede a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961): o Decreto-Lei 1212, de 17 de abril de 1939, de 17 de abril de 1939, que cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (BRASIL, 1939a) e o Decreto-Lei nº 8270, de 3 de Dezembro de 1945, que altera disposições do Decreto-Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939 (BRASIL, 1945)⁴⁷.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 4.024/1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - determina que um currículo

⁴⁶ Os Cursos de Licenciatura, nesse período, encontram-se regulamentados pelo Decreto-Lei 1190/1939, de 14 de abril de 1939, que “Dá organização à Faculdade de Filosofia”. Tal documento legal determina que as Faculdades de Filosofia ofereçam cursos superiores situados nas seções de filosofia, de ciências (matemática, física, química, geografia e história, ciências sociais, etc.), de letras, de pedagogia e a “seção especial de didática”. Nessas seções (à exceção da seção especial) são oferecidos os cursos de bacharelado, com duração de três anos. Ao bacharel, é facultada a possibilidade de concluir o curso de Didática em um ano e a esse se concede o “diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o curso de bacharelado” (BRASIL, 1939b, p.11). Esta organização curricular, comumente denominada de “esquema 3+1”, permanece em vigência até a década de 1960, sendo revogada pela Lei 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁴⁷ Ambos os documentos se referem, além do curso superior em Educação Física, a outros cursos e/ou habilitações. O Decreto-Lei 1212/1939 referencia e regulamenta também os cursos de Técnica Desportiva, Normal de Educação Física, de Treinamento e Massagem e de Medicina da Educação Física e dos Desportos. Posteriormente, o Decreto-Lei 8270/1945, refere-se aos cursos de Educação Física Infantil, de Técnica Desportiva, de Massagem e de Medicina Aplicada à Educação Física e aos Desportos.

mínimo componha os cursos de ensino superior formação de professores em geral, a ser fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1961).

Nesse sentido, o CFE apresenta o Parecer CFE 292/1962, de 14 de novembro de 1962, que fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Esse parecer determina que os currículos mínimos dos cursos de licenciatura sejam compostos pelas disciplinas fixadas para o bacharelado (quando houver esse curso) e pelas disciplinas que visam a “preparação pedagógica do licenciado”, quais sejam: Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 1962a).

Posteriormente, o CFE homologa o Parecer CFE 298/1962, de 17 de novembro de 1962, que determina o currículo mínimo dos cursos superiores de Educação Física (e de Técnica Desportiva, habilitação obtida com a complementação de duas disciplinas esportivas). Esse documento legal define que as seguintes disciplinas devem compor o currículo desses cursos: Anatomia e Psicologia, Psicologia, Pedagogia, Cinesiologia, Higiene, Socorros de Urgência, Biometria, Organização e Administração da Educação Física e dos Desportos, Ginástica, Desportos, Dança, Recreação e Matérias Pedagógicas (estas, em consonância com o Parecer CFE 292/1962) (BRASIL, 1962b).

No final da década de 1960, no bojo da ditadura militar (instituída em 1964) - período em que ocorrem os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e da Cultura e a United States Agency for International Development (USAID), cuja finalidade é o estabelecimento de convênios de assistência técnica e de cooperação econômica para a educação brasileira, da educação primária ao ensino superior -, é realizada, sob os auspícios desses acordos, a Reforma Universitária de 1968, baseada no modelo de universidade científica e de pós-graduação (SOUZA NETO, *et al.*, 2004; TAFFAREL, 1993).

Taffarel (1993) salienta que os acordos MEC/USAID, marcados por um caráter de intensificação da formação de capital humano para atender aos interesses do capital estrangeiro e nacional, contribuem à consolidação do

movimento tecnicista na educação brasileira, cujos marcos legais são as leis 5.540/1968⁴⁸ e 5.692/1971⁴⁹.

Em 1969, o Parecer CFE 894/1969 e a Resolução CFE 69/1969 determinam um currículo mínimo a ser observado para os cursos superiores de Educação Física, o qual delimita um conjunto de disciplinas obrigatórias alocadas em dois grupos de disciplinas, a saber: a) matérias básicas - Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene; b) matérias profissionais: Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e as disciplinas pedagógicas (de acordo com o Parecer CFE 672/1969⁵⁰). Essa proposta mantém, concomitantemente, a formação do professor de Educação Física e a formação do técnico desportivo - habilitação obtida com o acréscimo de mais duas disciplinas de cunho esportivo (BRASIL, 1969a; 1969c).

Pelo exposto, no tocante à preponderância do esporte no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física, ressalta-se que essa tendência coaduna com o movimento de esportivização da Educação Física que (desde a década de 1950, aprofundando-se nas décadas de 1970 e de 1980), sob os influxos da ditadura militar, eleva o esporte a elemento determinante da Educação Física (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

É necessário advertir que a Educação Física, subordinada ao esporte de rendimento, é utilizada como instrumento de legitimação do *status quo* capitalista, na medida em que a sua função social refere-se à promoção e elevação da aptidão física da população, ao provimento de recursos humanos para a manutenção do sistema esportivo, além de, a partir da prática esportiva, fomentar o *marketing* do governo ditatorial brasileiro, dissimulando as ações e consequências provenientes dessa forma de governo. De modo inequívoco, tais considerações podem ser evidenciadas, ainda, na imposição da obrigatoriedade da prática da Educação

⁴⁸ A lei 5540/1968, de 28 de novembro de 1968, regulamenta o processo de reforma universitária no Brasil, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências (BRASIL, 1968).

⁴⁹ A lei 5692/1971 fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (BRASIL, 1971).

⁵⁰ O Parecer CFE 672/1969, de 04 de setembro de 1969, trata do conteúdo e da duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. De modo geral, esse parecer revisa o Parecer CFE 292/1962, indicando, para tanto, a dispensa de “alterações mais profundas” e sugere a substituição do nome da disciplina de Administração Escolar por Estrutura e Funcionamento do Ensino do Segundo Grau (BRASIL, 1969b).

Física, com predominância esportiva, no Ensino Superior (conforme o Decreto-Lei n. 705/1969), no âmbito da reforma universitária do final da década de 1960.

A organização curricular dos cursos superiores de Educação Física, regulamentada pelo Parecer CFE 894/1969 e pela Resolução CFE 69/1969, é questionada no decorrer de sua implementação sob argumentos da incompatibilidade entre este modelo proposto e o: “[...] desenvolvimento acadêmico e da rápida ampliação e diversificação do mercado de trabalho, antes concentrado na educação escolar e no emergente campo profissional esportivo” (BRASIL, 2004a, p.02).

No período compreendido entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, o país passa pelo processo denominado “redemocratização” da sociedade brasileira e/ou “abertura política”, período em que a Ditadura Militar, no limiar de sua insuficiência política, cede, gradativamente, lugar ao modelo político-social que objetiva pautar-se pela democracia. Esse fato desencadeia o fortalecimento dos movimentos sociais que manifestam seu descontentamento político em relação ao governo militar (CAPARROZ, 1997).

À Educação Física brasileira, considerando esse momento histórico, insurge um processo de politização do seu debate acadêmico, na medida em que esta é questionada quanto à sua intrínseca função de legitimação do *status quo* capitalista - a disseminação da ideologia burguesa e a pretensa “domesticação do corpo” (BRACHT, 1989; CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Taffarel (1993) explicita que ocorre o acirramento dos embates ideológicos e/ou de disputa no âmbito da Educação Física, representados, em linhas gerais, por dois grupos: o grupo que a questiona e denuncia o seu caráter reacionário a partir da análise das contradições oriundas de sua função social - comumente identificado como o Movimento Crítico da Educação Física brasileira - e; o grupo que, referenciado na perspectiva da aptidão física e da saúde, concentra seu discurso sobre a Educação Física como um instrumento de promoção e de manutenção da aptidão física e da saúde da população.

Historicamente, são esses os grupos que, ressalvadas as suas peculiaridades e diferenças internas, polarizam o debate em torno da formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira, conforme será possível evidenciar em etapa subsequente deste capítulo.

Convém mencionar, ainda, que esse processo de democratização, contraditoriamente, segundo Leher (2002), não representa a ascensão da classe trabalhadora e dos movimentos de esquerda ao poder e/ou mudanças na organização social capitalista na direção de sua superação ou, sequer, a derrocada da classe dominante, a qual, anteriormente, corroborara a eclosão do golpe militar (considerando a legitimidade conferida a esse movimento no sentido de conter, nas décadas de 1950 e 1960, o avanço dos movimentos dissidentes à ordem social vigente).

Para além da “efervescência” dos movimentos sociais, propiciada pela “redemocratização” do país, insurge um processo de ajuste estrutural do capitalismo, considerando a propalada crise do Estado de Bem-Estar Social, modelo que, desde o período pós-guerra, referenda a forma de organização política da formação social capitalista. A partir de generalizadas críticas à insuficiência do Estado no provimento dos direitos sociais historicamente conquistados, paulatinamente, advêm políticas de ajustes estruturais que desobrigam o Estado na ingerência das conquistas sociais e na regulamentação do trabalho (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

No âmbito da Educação Física, os mesmos autores referenciam que esse momento histórico apresenta as condições objetivas mediante as quais, devido ao recuo do Estado como instância provedora dos direitos sociais, a iniciativa privada incide sobre os espaços de promoção e de manutenção da saúde:

Seja este último pretexto, ou o da busca de uma estética moldada à luz do mercado de consumo, houve uma aplicação, por parte do capital, num grande nicho do mercado do corpo que se abria, criado em função da simples desobrigação do Estado com a manutenção da qualidade de vida enquanto um bem comum da sociedade a ser preservado (QUELHAS; NOZAKI, 2006, s.p.).

Assim sendo, o “mercado das atividades físicas” eclode e, conforme indica Both (2009), uma parcela da comunidade acadêmica da Educação Física (especialmente os setores que, em momento subsequente, deflagram a criação do Sistema CONFED/CREF⁵¹), sob os influxos destas “novas” demandas e/ou “inéditas necessidades” deste mercado emergente, inicia a discussão sobre a necessidade de que o currículo dos cursos de Educação Física seja reestruturado com a finalidade de atendê-las.

⁵¹ Conselho Federal de Educação Física (CONFED) e Conselhos Regionais de Educação Física (CREF).

Essas supostas novas demandas, portanto, representam as razões pelas quais, em um processo produzido a partir de 1978, o debate acerca da formação do trabalhador em Educação Física culmina, em 1987, com a publicação do Parecer CFE 257/1987 e da Resolução CFE 03/1987; documentos legais que legitimam uma nova organização para essa formação.

Em consonância com o Parecer CFE 215/1987, em um processo de debates que ocorre em encontros, simpósios e seminários com a participação de especialistas da área, professores e alunos dos cursos de Educação Física, elaborase uma proposta de reforma curricular para os cursos de Educação Física a ser encaminhada para apreciação do CFE.

O Conselho, a partir da Portaria n. 10/1984, cria um Grupo de Trabalho (integrado por representantes da Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura (SEED/MEC), do Conselho Nacional de Desportos (CND) e de especialistas e professores de diferentes IES) responsável por sistematizar os relatórios e documentos provenientes dos estudos da proposta supracitada (BRASIL, 1987a).

Com a homologação da Resolução CFE 03/1987, os cursos superiores de Educação Física passam a organizar-se de modo diferenciado, comparativamente à sua organização anterior (estabelecido pela Resolução CFE 69/1969), sobretudo em relação a dois aspectos: a extinção do currículo mínimo e a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado.

No que alude ao currículo mínimo, sob a arguição da necessidade de flexibilizar o currículo e de afiançar a autonomia das IES, os referidos documentos legais incumbem as instituições de delimitar os marcos conceituais, perfis profissionais almejados, ementas, cargas horárias e respectivas denominações das disciplinas, além de enriquecer o currículo contemplando aspectos da peculiaridade regional em que os cursos se encontram inseridos (BRASIL, 1987a). Nesse sentido, procura-se legitimar tal proposição a partir do argumento da necessidade de uma “concepção curricular aberta e flexível” “[...] para fazer frente à dinâmica da produção do conhecimento e do próprio *mercado de trabalho*” (BRASIL, 2004a, p.02, grifo nosso).

Como orientações para que as IES atendam a essas exigências, o currículo necessita ser elaborado observando-se a sua organização em dois núcleos de conhecimento denominados de Formação Geral e de Aprofundamento de

Conhecimentos, a serem contemplados (80% e 20%, respectivamente) no decorrer das 2.880 horas/aula preconizadas pela Resolução CFE 03/1987 (BRASIL, 1987a; 1987b).

O núcleo de Formação Geral compõe-se de disciplinas de cunho Humanístico - abarcando o Conhecimento Filosófico, do Ser Humano, e da Sociedade - e do campo de conhecimento Técnico⁵²; ressaltando-se, todavia, que, 60% das disciplinas devem estar alocadas e destinadas ao último campo (conhecimento técnico). O segundo núcleo, de Aprofundamento de Conhecimentos, caracteriza de modo mais explícito o curso oferecido (se se trata de um curso de Licenciatura ou de Bacharelado), cujo conjunto de disciplinas “[...] deverá atender os interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados” (BRASIL, 1987b).

Contraditoriamente ao discurso de autonomia a ser concedido às IES, o Parecer CFE 215/1987 apresenta, em anexo, um conjunto de disciplinas sugeridas para, supostamente, facilitar às IES a elaboração de seus currículos na área de Formação Geral. Essa evidência, entretanto, coloca em questão a possibilidade de que tal sugestão possa ter determinado os currículos dos cursos de Educação Física reestruturados a partir desse novo ordenamento legal.

Considera-se que as orientações para a organização curricular dos cursos de superiores em Educação Física, propostas pelo Parecer CFE 215/1987 e pela Resolução CFE 03/1987, não superam a histórica preponderância dos aspectos técnicos relativos à Educação Física sobre os conteúdos de ordem humanística. Essa ênfase, caracterizada e modificada de forma sutil no decurso dos diferentes períodos históricos, indica a inequívoca e histórica subordinação da Educação Física aos interesses dominantes de manutenção do capital, cuja restrição de conhecimentos absolutamente necessários à formação do trabalhador em Educação Física, resulta na sua desqualificação já no processo de formação.

Ademais, compreende-se que a flexibilidade endossada por esses documentos legais representa uma pretensa estratégia para subordinar a formação desse trabalhador aos interesses do capital, manifestos, no momento histórico sob

⁵² Conforme o Parecer CFE 215/1987, este elemento é composto pelo: “[...] conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da educação Física e do Desporto, tanto no âmbito da educação escolar, como no âmbito não-escolar, em procedimentos formais e não-formais” (BRASIL, 1987a).

consideração, no emergente mercado de trabalho e à conjuntura neoliberal em consolidação.

No âmbito da fragmentação da formação do trabalhador em Educação Física, sob a justificativa de que a inexistência do Bacharelado em Educação Física: “[...] continuaria a contribuir para sobrevalorizar o conhecimento pedagógico e desportivo em relação ao conhecimento específico da área” (BRASIL, 1987a), os marcos regulatórios em questão postulam que as IES ofereçam esse curso: “com currículos mais precisos, mais voltados para a pesquisa e para a delimitação do campo profissional específico da Educação Física” (BRASIL, 1987a).

Evidencia-se, pelo exposto, que essa proposta de formação do trabalhador em Educação Física legitima uma fragmentação que, para além da titulação acadêmica, coloca-se, precipuamente, ao nível do conhecimento a ser tratado e produzido nos cursos de formação. Além disso, considera-se como contraditória a afirmação de que o bacharelado supostamente valorizaria o conhecimento específico da Educação Física e que, portanto, a ênfase na pesquisa representaria umas das prerrogativas do seu currículo. Nesse ponto cabe, inclusive, aventar a seguinte questão: a que “conhecimento específico” se está aludindo? Quais são os aspectos epistemológicos e políticos que fundamentam a delimitação desse conhecimento?

Outra questão a ser destacada nesses documentos legais se refere à naturalização da expansão do mercado de trabalho que se apresenta aos trabalhadores em Educação Física. Carece-se, portanto, de uma análise que aponte questões que estão colocadas para além da suposta positividade desse fenômeno. Lemos (2008) esclarece que a ampliação do mercado de trabalho, que ocorre a partir da década de 1970, não representa somente a sua expansão, mas, essencialmente, mudanças estruturais do modo de produção capitalista e que incidem - de forma imediata e/ou mediata - sobre o mundo do trabalho.

Essas mudanças decorrem do processo de reestruturação produtiva engendrado ante a crise de acumulação e de hegemonia a partir dos anos de 1970 e da ascensão do neoliberalismo. Assim, sob a égide da expansão do mercado de trabalho relativo à Educação Física, considera-se essencial mencionar que, em seu interior, tem-se a proliferação de trabalhos informais, precarizados e relativamente isentos da ingerência de leis trabalhistas (BOTH, 2009), aspectos que demandam

trabalhadores “competentes” para o trabalho e coniventes com as contradições imanentes do capital, manifestas nesse mercado.

É com essa configuração da formação do trabalhador em Educação Física que emergem os polêmicos debates em torno da formação generalista e da formação fragmentada entre Licenciatura e Bacharelado.

A fragmentação encontra-se atualmente legitimada e regulamentada pela Resolução CNE/CES 07/2004, a qual, de modo semelhante à Resolução CFE 03/1987, corrobora a formação de licenciados e de bacharéis em Educação Física. Pretende-se, no decorrer deste trabalho, realizar análises e discussões acerca dos argumentos que a sustentam, as suas consequências no plano formativo dos sujeitos, bem como apresentar e/ou discutir projetos formativos crítico-superadores do atual processo de formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira.

A Resolução CFE 03/1987 é substituída, em 2004, pela Resolução CNE/CES 07/2004, a partir de um processo que tem sua origem em meados da década de 1990, momento histórico em que o país se encontra em um amplo processo de implementação de políticas de ajuste estrutural, cuja finalidade é a sua adequação às políticas impostas pelos organismos internacionais aos países latino-americanos (manifestas, sobretudo, pela materialização do Estado neoliberal). Integram estas políticas de ajuste estrutural, um generalizado processo de reforma da educação, em que esta necessita (supostamente) ser revista de modo a atender às demandas dos contemporâneos desafios decorrentes das “das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (BRASIL, 1997a, p.02). Assim, dentre as ações que integram essa reforma, sob a ingerência do Estado, elaboram-se Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior dos trabalhadores das diversas áreas de conhecimento/atuação profissional.

Em relação ao processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira, tratar-se-á nas subseções seguintes.

3.2 A nova política de formação do trabalhador em Educação Física: as Diretrizes Curriculares Nacionais

Considerando as questões arroladas no capítulo anterior, entende-se que o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais atualmente vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física e a decorrente reforma curricular dos seus cursos de graduação revelam-se processos signatários da necessidade de reformar os processos de formação da força de trabalho com base nas demandas imediatas e mediatas da formação social capitalista.

As determinações decorrentes das leis gerais que regem o modo de produção capitalista não incidem de forma direta sobre a totalidade social, mas a partir de elementos mediadores que operam no sentido afiançar a materialização da sociabilidade regida sob a égide do capital (MÉSZÁROS, 2008). Pode-se considerar, ainda, à guisa de hipótese, que os marcos regulatórios lançados pelo Estado para regular a formação do trabalhador em Educação Física - as Diretrizes Curriculares Nacionais - representam tais elementos mediadores.

Tendo em vista essas questões, discute-se, na presente seção, sobre os processos de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP 01/2002, Resolução CNE/CES 07/2004 e seus respectivos pareceres). Procura-se evidenciar o percurso engendrado em torno da elaboração dos referidos documentos legais em um processo que articula, inclusive, a análise dos posicionamentos construídos e apresentados pelas instâncias representativas da comunidade acadêmica da Educação e da Educação Física.

Para tanto, as considerações apresentadas encontram-se organizadas sob duas frentes: o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP 09/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002) e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (Parecer CNE/CES 058/2004 e Resolução CNE/CES 07/2004).

3.2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em linhas gerais, ocorre mediante veementes e polêmicos debates e divergências. Se, por um lado, o mesmo representa a ingerência do Estado nos processos de formação humana em correspondência com as demandas contemporâneas do capital, por outro, amplia e/ou intensifica a luta da classe trabalhadora, que reivindica a materialização de seus interesses e reivindicações históricos no âmbito educacional e na formação de professores.

Nessa contraditória luta de classes, o espaço de luta e de resistência da classe trabalhadora encontra-se reduzido, seja do ponto de vista da centralização do processo de elaboração destes documentos legais no âmbito das COESP e das Secretarias do MEC, seja pela desconsideração de suas demandas quando da apreciação pública dos mesmos.

Silva (2006) explicita que, embora os professores e seus movimentos representativos⁵³ reivindiquem maior participação nas ações conduzidas pelo CNE para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, desde o princípio desse processo, os espaços para tal são reduzidos. Nessa perspectiva, referencia a autora que: “Como mostram documentos oficiais, as comissões de especialistas e equipes do MEC/CNE/SESU, de forma centralizada, decidiram e formularam os referenciais de tais diretrizes - aprovadas em meio a divergências e relações conflitantes entre esses órgãos e os educadores” (p.75).

Para a elaboração desses ordenamentos legais, o MEC nomeia um Grupo de Trabalho que, composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, de Educação Média e Tecnológica e de Educação Superior, sistematiza uma proposta denominada “Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica”. Em maio de 2000, esse grupo de trabalho apresenta-a ao

⁵³ A título de referência, mencionam-se, como movimentos representativos tanto os sindicatos quanto as entidades de caráter acadêmico-político, tais como a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, a CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, entre outros.

CNE, intitulada “Proposta de Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em curso de nível superior: versão preliminar” (BRASIL, 2001a).

Para a apreciação dessa proposição, o CNE, em reunião do Conselho Pleno (CP) em julho de 2000, designa uma Comissão Bicameral, composta por conselheiros da Câmara de Educação Básica (CEB) e da Câmara de Educação Superior (CES), cuja incumbência é a sistematização e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, tendo como referência a proposta apresentada pelo Grupo de Trabalho (BRASIL, 2000; BRASIL, 2001a).

O documento que, posteriormente, é homologado (constituindo, portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), é submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional⁵⁴ (BRASIL, 2001a).

⁵⁴ As audiências públicas regionais ocorrem em Porto Alegre (em 19 de março de 2001), São Paulo (em 20 de março de 2001), Goiânia (em 21 de março de 2001), Recife (em 21 de março de 2001), Belém (em 23 de março de 2001), com a participação de representantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. A reunião institucional ocorre em Brasília, no dia 20 de março de 2001, com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais da Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores e Ministério da Educação, com representantes da Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Especial e Educação Ambiental. A reunião técnica ocorre em Brasília (no dia 17 de abril de 2001), com participação de representantes das comissões de especialistas da Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Sociedade Brasileira do Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Física, Associação Geógrafos Brasileiros, Associação Brasileira de Linguística, Sociedade Brasileira de Enfermagem, Associação Brasileira de Computação, Fórum de Licenciaturas. E a audiência pública nacional, também em Brasília, em 23 de abril de 2001, ocorre com a participação de representantes do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, Associação de Geógrafos Brasileiros, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Sociedade Brasileira de Física, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES - SN, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores (BRASIL, 2001a).

Em análise à “Proposta de Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em curso de nível superior: versão preliminar” (BRASIL, 2000), observa-se que a mesma justifica a necessidade de reestruturação da formação de professores a partir do argumento de que as mudanças propostas para a Educação Básica colocam desafios à primeira - e que o êxito dessas depende da formação de professores.

Nesse sentido, o referido documento indica que a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais - além do decorrente e posterior processo de reforma curricular dos cursos de licenciatura - objetiva sintonizar a formação inicial de professores com a reforma educacional mais ampla, implementada desde o advento da LDBEN em 1996. Convém salientar que a reforma mencionada é composta, ainda, de ações como a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica⁵⁵ e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as recomendações dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica⁵⁶, elaborados e implementados pelo MEC. Conforme aponta a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais em análise:

Se há um consenso nacional, ele manifestou-se na discussão de diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares com secretarias de educação, universidades e instituições formadoras de professores em todo o país - a implementação das idéias contidas nessas propostas dependem de um investimento na reorientação da formação dos professores que atuam nas diferentes etapas da educação básica (BRASIL, 2000, s.p.).

Considera-se, portanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores representam uma etapa da reforma educacional que emerge, dentre outras incumbências, no sentido de afiançar o êxito da reforma já implementada na Educação Básica. Destaca-se que o documento analisado exime-se de discutir a essência desta reforma educacional. Em outras palavras, a mesma é apresentada como inequívoca e inevitável, sem que os seus reais e essenciais fundamentos e finalidades sejam colocados sob escrutínio.

A proposta explicita, ainda, os princípios que orientam o processo de reforma da formação de professores, quais sejam: a concepção de competência

⁵⁵ Menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

⁵⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados para cada um dos níveis da Educação Básica e representam orientações (de caráter não obrigatório) para as diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar.

como orientação para os cursos de licenciatura⁵⁷ e a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor (pautada na simetria invertida), a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências e a avaliação como parte integrante do processo de formação (BRASIL, 2000).

No que concerne à concepção de desenvolvimento de competências, delimita a proposta que é necessário definir o conjunto de competências demandadas à atuação do professor da Educação Básica e tomá-las como norteadoras da proposta pedagógica, da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2000). Assim sendo, a proposta apresenta um extenso rol de competências, a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer do curso de licenciatura.

Esse rol encontra-se organizado em núcleos compostos por competências sistematizadas, segundo a proposta de diretrizes curriculares, a partir da análise da atuação profissional dos professores da Educação Básica, de documentos legais e dos apontamentos oriundos do documento “Referenciais para Formação de Professores”, elaborado e publicado pelo MEC em 1999⁵⁸.

Os núcleos de competências são os seguintes: competências referentes ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e; ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2000).

Cabe antecipar que a adoção da concepção de competências representa um dos pontos de veemente contrariedade por parte dos movimentos representativos dos professores (tais como a ANFOPE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a CNTE, o Fórum de Diretores das

⁵⁷ A ênfase dessa referência recai sobre a dimensão do “saber fazer” dos professores em que: “[...] o domínio da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas, qualquer que seja sua natureza” (BRASIL, 2000, s.p.).

⁵⁸ BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: A Secretaria, 1999. 179p.

Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a ANPAE, o ANDES-SN, entre outros).

Todavia, embora tais resistências, o Parecer CNE/CP 009/2001 é homologado, posteriormente, em maio de 2001, com a reafirmação das competências como elementos conceituais balizadores da formação de professores. Ressalvadas, ademais, as exíguas mudanças em relação ao rol de competências que o acompanha em comparação com a proposta deliberada nas audiências públicas (por exemplo, supressão de competências e mudanças na redação).

No que concerne à avaliação dos cursos de licenciatura, a referida proposta explicita que, seja em nível interno (avaliação realizada pelas IES) seja em nível externo (realizada pelo sistema - MEC), a concepção de competências deve representar o parâmetro para tal procedimento.

Desse modo, internamente, “As competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes” (BRASIL, 2000, s.p.) e, em termos de avaliação externa, ao nível do sistema de Educação Superior, explicita o documento que cabe “ao Ministério da Educação e ao CNE compatibilizar as diretrizes indicadas neste documento e as normas nacionais de avaliação do ensino superior” (BRASIL, 2000, s.p.).

Em relação a esse último quesito, o documento indica a meta, incumbida ao MEC, ao CNE, ao Conselho Nacional de Educação (CONSED), à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representantes de associações profissionais e científicas (além de outros segmentos que forem pertinentes), de estabelecerem “as diretrizes para organização de um sistema nacional de certificação de competências dos professores da educação básica” (BRASIL, 2000, s.p.).

No âmbito das audiências públicas anteriormente mencionadas, em que a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais é colocada em apreciação pública, faz-se necessário discorrer sobre o posicionamento de alguns dos movimentos representativos dos professores, com a finalidade de evidenciar os contrapontos desses movimentos em relação ao documento e aos rumos sugeridos e implementados pela política educacional brasileira nesse momento histórico.

Isto posto, as análises subsequentes referem-se aos seguintes documentos publicados por movimentos, tais como a ANFOPE, a ANPed, o ANDES-SN, a ANPAE, o FORUMDIR e o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, por ocasião das discussões desencadeadas pela apreciação da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica:

- “Contribuições das Entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum em Defesa da Formação do Professor para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a formação do professor para a Educação Básica em cursos de nível superior” (ANPED..., 2001);
- “Análise da versão preliminar da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior” da ANFOPE e do FORUMDIR, subsídio para as discussões na audiência pública regional de Goiânia-GO em 21 de março de 2001 (ANFOPE; FORUMDIR, 2001a);
- “Análise da versão preliminar da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior” da ANFOPE, subsídio para as discussões na audiência pública regional de Recife-PE em 21 de março de 2001 (ANFOPE, 2001a);
- “Análise da versão preliminar da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior” da ANFOPE e FORUMDIR, subsídio para as discussões na audiência pública regional de Belém-PA, em 23 de março de 2001(ANFOPE; FORUMDIR, 2001b);
- “Contribuições na Audiência Pública Nacional sobre ‘Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior’, realizada no Conselho Nacional de Educação - CNE, Brasília, 23.04.2001” da ANPEd (BRZEZINSKI, 2003) e;
- “Posição do ANDES-SN sobre a versão preliminar de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior”, documento apresentado na audiência pública nacional em Brasília, em 23 de abril de 2001 (ANDES-SN, 2001).

A partir da análise desses documentos, evidencia-se que os posicionamentos dos movimentos signatários colocam-se em um sentido

eminentemente crítico, mediante a discussão de pontos controversos na proposta de diretrizes curriculares⁵⁹.

De modo geral, esses movimentos resistem à proposta, a partir de argumentos situados no reconhecimento de que a mesma representa, explicitamente, a articulação da reforma na política educacional brasileira com as políticas de ajuste estrutural capitaneadas pelos organismos internacionais, considerando a atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista. A ANFOPE e o FORUMDIR, em documento conjunto, manifestam que:

Após uma análise cuidadosa do processo de elaboração das Diretrizes para os cursos de formação inicial de professores, o que nos chama a atenção é o fato de não conseguirmos separá-lo do processo de ajuste das próprias Universidades e Centros Formadores às exigências de certos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (Prioridades e Estratégias para Educação, 1995, entre outros) e o FMI, pautando-se, nesse caso, na adequação da formação de profissionais ao atendimento das crescentes e pontuais demandas de um mercado globalizado/internacionalizado (ANFOPE; FORUMDIR, 2001a, p.02).

Dentre os posicionamentos sustentados nos documentos supracitados, o ANDES-SN posiciona-se radicalmente em oposição à essa proposta ao analisar o teor da reforma educacional brasileira e mencionar que, via de regra, as reivindicações construídas historicamente pelos movimentos representativos dos professores são desconsideradas pelo Estado, o ANDES-SN defende:

[...] a luta pela revogação da LDBEN (Lei n. 9394/1996) e todos os demais dispositivos normativos impostos pelo governo federal, por compreender que esses dispositivos legais ferem a autonomia universitária garantida constitucionalmente no art. 207 e, principalmente, por negar toda a construção histórica das entidades comprometidas com a luta pela valorização dos professores. Dentre esses instrumentos normativos, destacam-se, atualmente, os que tratam da formação dos profissionais da educação (ANDES-SN, 2001, p.04).

⁵⁹ Ressalta-se que a presente dissertação procura apreender um embate que ocorre em um momento histórico específico, qual seja, o debate em torno da formação de professores para a atuação na Educação Básica a partir do advento das suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. Tem-se claro que, atualmente, esse embate ocorre em um patamar distinto, na medida em que, no plano da formação de professores, emergem questões que, no referido momento histórico, ainda não estão colocadas. A ANFOPE, em recente publicação - Anfope em movimento: 2010-2008 (BRZEZINSKI, 2011) - reafirma em seu 15º Encontro Nacional, realizado em novembro de 2010 e orientado pelo tema "Políticas e pesquisas de formação inicial e continuada de profissionais da educação: análise e avaliação no contexto dos anos 2000", elementos e princípios que pautam a sua luta no contexto da educação brasileira desde o início da década de 1980 e coloca como demanda atual a sua ação coletiva na Conferência Nacional de Educação (CONAE) e no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) - a partir da garantia de representatividade nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente - e a luta pela revogação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente e da Resolução CNE/CP 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRZEZINSKI, 2011).

A ANPEd, a ANFOPE e o FORUMDIR, embora sustentem críticas de similar conteúdo, posicionam-se no sentido de contribuir com o processo de discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais, defendendo, todavia, que as suas reivindicações no plano da formação de professores sejam consideradas.

Em alusão à identificação e análise das contradições sustentadas pela proposta, os documentos dos movimentos representativos dos professores convergem para a contraposição à referência às competências como concepção e parâmetro para a formação de professores e à tentativa de desvincular a formação de professores das universidades.

A resistência à referência do desenvolvimento de competências, como concepção orientadora dos cursos de formação de professores, sustenta-se sob dois pontos fundamentais: a crítica à ênfase na dimensão prática da formação, bem como às implicações da adoção desse referencial à formação de professores, e a crítica à desconsideração do papel social das IES, sob o ponto de vista da negação da sua autonomia científica e pedagógica para a definição, planejamento e consolidação dos processos de formação humana/profissional.

No tocante a esses pontos, os movimentos signatários denunciam que a adoção do referencial das competências privilegia, eminentemente, a dimensão prática da formação, condição que tende a afiançar a formação de um professor “prático”, ou seja: “[...] aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao micro universo escolar, esquecendo toda a relação com a realidade macro, que em última instância influencia a escola e por ela é influenciada” (ANFOPE; FORUMDIR, 2001b, p.03).

Por outro lado, ainda apontam que a determinação verticalizada dessa referência à formação de professores, pelo Estado, representa a negação da autonomia científica e pedagógica das IES, em um processo em que esse centraliza o controle pedagógico e descentraliza os mecanismos de financiamento e gestão do sistema (ANDES-SN, 2001); o que vem corroborar as discussões anteriores relativas ao papel do Estado em relação à definição e implementação das políticas de ajuste estrutural e à materialização do processo de reforma educacional engendrado a partir de meados da década de 1990.

Outra questão sobremaneira polêmica presente na proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e que, todavia, não é inédita no conjunto de ações relativas à reforma da Educação

Superior brasileira, refere-se à reafirmação da transferência da formação de professores das universidades para os Institutos Superiores de Educação (ISE)⁶⁰ (ANDES-SN, 2001; ANFOPE, 2001b; ANPED..., 2001; BRZEZINSKI, 2001). O ANDES-SN sintetiza o posicionamento desses movimentos ao indicar que:

[...] a possibilidade de formação dos profissionais de educação por meio dos ISEs e de Cursos Normais Superiores remete para uma formação mediante cursos aligeirados, de cunho estritamente técnico, destituídos da qualidade formativa ensejada pelas relações de pesquisa, ensino e extensão e teoria-prática, além de ignorar o acúmulo de experiências, a capacidade e a responsabilidade das faculdades/centros de educação e dos cursos de licenciatura, entre esses os de Pedagogia, na formação de professores (ANDES-SN, 2001, p.04).

Não obstante as críticas dirigidas à referida proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, os movimento representativos dos professores explicitam e reafirmam as suas históricas reivindicações no plano da formação de professores.

Desse modo, a ANPEd, a ANFOPE, a ANPAE, o FORUMDIR e o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, em documento conjunto apresentado na Audiência Pública Nacional, realizada no dia 23 de abril de 2001, em Brasília-DF⁶¹, ressaltam a importância, da mesma maneira que reivindicam o estabelecimento de uma base nacional comum para os cursos de formação de professores que: “[...] sem as limitações de um currículo mínimo obrigatório, centrado em matérias ou disciplinas, incorpore princípios que objetivem uma

⁶⁰ A Resolução CNE/CP 01/1999 dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (“de caráter profissional”), regulamentando diretrizes para a organização e desenvolvimento dos cursos e programas relativos à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da Educação Básica: curso normal superior para a formação profissional de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cursos de licenciatura para a formação de professores para os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação nos diversos níveis, programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior para a atuação na Educação Básica (Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental) em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade e formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na Educação Básica (BRASIL, 1999). É necessário mencionar que a formação do professor da Educação Básica, alocada (além das Universidades) nos ISE tem sido questionada pelos movimentos dos educadores (FREITAS, 1999). Isso porque esses institutos tendem a representar uma instituição hierarquicamente inferior em relação às universidades (cuja demanda é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão), por caracterizarem-se como instituições de ensino de caráter técnico-instrumental. Para Freitas (1999, p.20): “Com essas distinções, e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa, mantida no Plano Nacional de Educação elaborado pelo relator da Comissão de Educação e Cultura, reservando para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES, a formação dos quadros do magistério”.

⁶¹ Referencia-se este documento por entender-se que se trata de um documento-síntese elaborado em conjunto pelos movimentos representativos supracitados e que, enquanto tal, sintetiza o posicionamento dos mesmos.

formação unitária que dê suporte a múltiplas experiências e situações de atuação” (ANPED..., 2001, s.p.).

Essa base comum explicita-se nos projetos pedagógicos dos cursos a partir dos seguintes eixos curriculares: sólida formação teórica e interdisciplinar que favoreça uma ampla compreensão do processo educacional como prática social, aliada à identificação de seus determinantes filosóficos, sociais, políticos e econômicos em um dado contexto histórico; unidade entre teoria e prática; gestão democrática do trabalho e das relações pedagógicas como princípio e prática; compromisso social do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar; formação inicial articulada à formação continuada (ANPED..., 2001).

Em síntese, é possível indicar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a atuação na Educação Básica são elaboradas de forma centralizada no âmbito das secretarias do MEC. Além disso, ainda que os posicionamentos e as reivindicações das entidades representativas dos professores, realizados, sobretudo, no decurso das audiências públicas aludidas, revelem as contradições imanentes a tais ordenamentos legais, Silva (2004) considera que:

Mais uma vez, na discussão da proposta do MEC e do CNE relativa às diretrizes para a formação de professores, as entidades da sociedade civil do campo do trabalho não conseguiram fazer com que suas proposições fossem consideradas na elaboração do texto final. Isto porque as audiências realizadas em diferentes regiões do país para discutir a proposta de diretrizes para a formação de professores não se converteram em espaços democráticos de debates, apesar do uso da palavra ter sido franqueado às mais diferentes entidades (p.360).

O que ocorre é a utilização, pelo MEC, da aparente abertura das discussões atinentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica como uma forma de legitimar, perante a sociedade, as suas políticas para a educação - previamente “arquitetadas” e induzidas externamente pelos organismos internacionais.

Assim sendo, decorridas as audiências públicas, o Conselho Pleno (CP) do CNE aprova o Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e, posteriormente, em 18 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A análise destes documentos, reitera-se, é apresentada no capítulo subsequente.

3.2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física

No que se refere à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais atinentes aos cursos de graduação em Educação Física, retoma-se e intensifica-se um complexo processo de discussão em torno da formação do trabalhador em Educação Física no âmbito da sua comunidade acadêmico-científica e profissional. Nesse sentido, com a intenção de discutir sobre alguns elementos referentes a este processo, as considerações a seguir encontram-se delimitadas pela composição da primeira Comissão de Especialistas, em 1997, até a publicação da Resolução CNE/CES 07/2004, em 31 de março de 2004.

Ademais, procura-se analisar as diferentes propostas apresentadas pelas Comissões de Especialistas compostas no período mencionado e os distintos posicionamentos construídos e sustentados pelas instâncias representativas da comunidade acadêmica da Educação Física envolvidas no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, atualmente vigentes.

A primeira Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP-EF) é composta em 1997, segundo os critérios estabelecidos pela Portaria n. 972/1997, e é incumbida de discutir e sistematizar as sugestões para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física, encaminhadas pelas IES⁶², a partir da solicitação proveniente do Edital n. 04/1997, conforme referência realizada no primeiro capítulo (BRASIL, 1997c).

A sistematização produzida pela COESP-EF resulta em um documento denominado “Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: Justificativas, Proposições, Argumentações”, datado de 13 de maio de 1999, que é encaminhado às IES para análise e discussão e, posteriormente à SESu/MEC e ao CNE (COESP-EF, 1999).

Em linhas gerais, o documento “procurou aprimorar a Resolução n. 03/87, bem como corrigir algumas distorções constatadas ao longo desses doze anos de

⁶² Lemos (2008) realiza referência a um ofício encaminhado pela COESP-EF para o Departamento de Políticas de Ensino Superior da SESu, datado de 22 de setembro de 1998, o qual indica que 24 IES participaram do referido processo de encaminhamento de sugestões às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

vigência” (COESP-EF, 1999, s.p.), com a intenção de superar as contradições decorrentes da Resolução CFE 03/1987, principalmente, no que se refere à licenciatura e ao bacharelado em Educação Física.

Com base nessas considerações, a referida proposta sugere que os cursos sejam denominados de Graduação em Educação Física e que o título a ser conferido, após a integralização curricular, é o de graduado em Educação Física:

[...] com aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura do movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional (COESP-EF, 1999, s.p.).

Ainda, propõe que a formação do graduado em Educação Física reúna “uma sólida formação básica (dimensão generalista) complementada por uma sólida formação em nível de aprofundamento no campo de intervenção de interesse (dimensão especialista)” (COESP-EF, 1999, s.p.).

Pelo exposto, considera-se que a proposta sistematizada pela COESP-EF, ao propor a graduação em Educação Física, rompe, aparentemente, com a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado (endossada pela Resolução CFE 03/1987). Todavia, não supera, da mesma maneira que intensifica a fragmentação no processo de formação do trabalhador em Educação Física, haja vista que propõe duas fases de formação: uma comum, contendo o *Conhecimento Identificador de Área* (conhecimento “comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação profissional” da área da Educação Física)⁶³, e outra, contendo o *Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento*, o qual define o campo de aplicação profissional na área da Educação Física. É nessa etapa, menciona a proposta, que o graduado determina o campo de sua atuação profissional, identificado nos seguintes termos:

⁶³ Esta etapa compõe-se de dois níveis de formação: a *Formação Básica*, constituída por três subáreas de conhecimento: Conhecimento do Homem e Sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico), Conhecimento Científico-Tecnológico (técnicas de estudo e de pesquisa) e Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento (químico, físico, biológico e do desenvolvimento antropogenético); e a *Formação Específica*, abrangendo o estudo das “distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura do movimento”, constituída por três subáreas de conhecimento: Conhecimento Didático-Pedagógico (intervenções didáticas), Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura do movimento) e Conhecimento sobre a Cultura do Movimento (diferentes manifestações da cultura do movimento nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas) (COESP-EF, 1999).

[...] docência em educação básica/licenciatura; treinamento/condicionamento físico; atividades físico-esportivas de lazer; gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas; aptidão física/saúde/qualidade de vida; além de outros possíveis campos emergentes (COESP-EF, 1999, s.p.).

Em alusão a essa última etapa de formação, a COESP-EF sugere que as IES podem oferecer um ou mais tipos de aprofundamento, da mesma maneira que o graduado pode cursar quantos tipos de aprofundamento desejar, “[...] desde que curse as disciplinas diferenciadas, a prática de ensino ou estágio profissional supervisionado e faça o trabalho de conclusão de curso correspondente ao respectivo tipo de aprofundamento desejado” (COESP-EF, 1999, s.p.).

O oferecimento e/ou a supressão desses “aprofundamentos”, pelas IES, deve considerar “as *demandas do mercado de trabalho*, a qualificação do corpo docente, as condições de infra-estrutura, etc.” (COESP-EF, 1999, s.p., grifo nosso), tendo em vista que, no entendimento dos integrantes da COESP-EF:

Não cabe um documento dessa natureza estabelecer e delimitar, pontualmente, os campos de atuação profissional, em função do tipo de aprofundamento cursado pelo graduado. Cabe ao *mercado de trabalho* e aos próprios *conselhos profissionais* regularem esta questão (COESP-EF, 1999, s.p., grifo nosso).

Evidencia-se nessa proposta de ordenamento legal a subordinação da formação do trabalhador em Educação Física ao mercado de trabalho, na medida em que não supera a fragmentação da formação (mas, de outro modo, a intensifica) e propicia que essa seja explorada extensivamente pelos setores privados da educação superior - hipótese resultante da análise da possibilidade de oferecimento de diferentes e numerosos tipos de aprofundamento, considerando os diversos espaços de atuação profissional dos trabalhadores em Educação Física e os contraditórios movimentos do mercado de trabalho.

Após o encaminhamento da versão definitiva da proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física, o CNE aprova a Resolução CNE/CP 01/1999 (que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação) e o Parecer CNE/CP 09/2001 (que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena); documentos esses que representam mudanças na “política e (na) a concepção de organização e de formação dos profissionais de educação” (BRASIL, 2004a, p.04).

Tais mudanças referem-se, substancialmente, à terminalidade e

integralidade própria, conferidas aos cursos de Licenciatura, em relação aos cursos de Bacharelado. Em outras palavras, conforme o Parecer CNE/CP 09/2001:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo "3+1" (BRASIL, 2001, p.06).

Ante essas condições, o CNE convoca audiências públicas para as diversas áreas de formação profissional que articulavam a formação em nível de licenciatura e de bacharelado, com a finalidade de reformular as propostas de Diretrizes Curriculares a partir das orientações estabelecidas pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e pela Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2004a).

O estabelecimento, pelo Parecer supracitado, da necessidade de cursos específicos para o bacharelado e para a licenciatura torna-se um pretexto para a ingerência do sistema CONFEF/CREF na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física⁶⁴ (NOZAKI, 2004).

A partir de então, o sistema CONFEF/CREF participa ativamente do processo curso, tanto com representação na COESP-EF quanto no âmbito de audiências públicas convocadas pelo CNE e na utilização de seus fóruns regionais com os dirigentes dos cursos de Educação Física das IES como via para subsidiar a construção das referidas diretrizes⁶⁵.

Em cada um dos fóruns regionais, coordenados pelos dirigentes do sistema CONFEF/CREF, construiu-se uma proposta referente às Diretrizes Curriculares, à exceção dos fóruns realizados no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul. Os dirigentes do primeiro grupo realizaram reformulações a partir do trabalho desenvolvido pela primeira COESP-EF e o segundo grupo, por sua vez, advogou em prol da concepção de licenciatura "ampliada", de acordo com o modelo de formação

⁶⁴ O CONFEF e os CREFs são criados pela Lei n. 9696/1998, de 01 de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Educação Física (BRASIL, 1998).

⁶⁵ Segundo Nozaki (2004), a ingerência do sistema CONFEF/CREF no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Física não ocorreu sem resistências. Consoante o referido autor: "No momento em que o CONFEF assumiu a segunda formulação das Diretrizes Curriculares da educação física, emanaram resistências, tanto as provenientes dos setores que ficaram descontentes por terem perdido as rédeas do processo, quanto daqueles que, por princípio, se manifestaram historicamente contra a concepção de educação física defendida pelos primeiros" (p.254).

concebido na Resolução CFE 03/1987 (BRASIL, 2004a).

Conforme indicações de Nozaki (2004), a proposta sistematizada e discutida nos fóruns regionais foi posteriormente encaminhada ao relator do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Física no CNE e aprovada na íntegra, em 03 de abril de 2002, sob a forma do Parecer CNE/CES 0138/2002, na sessão da Câmara de Educação Superior. Esse parecer, em seguida, é homologado pelo Ministro da Educação, definindo, portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

Atendendo à normatização legal anteriormente mencionada que altera a política e a concepção de organização e de formação dos cursos de licenciatura e, inclusive, aos interesses corporativos de grupos como o sistema CONFED/CREF⁶⁶, o Parecer CNE/CES 0138/2002 prevê e regulamenta a formação do licenciado e do bacharel em Educação Física.

De modo similar aos demais marcos regulatórios oriundos da reforma educacional em curso, apresenta explicitamente o desenvolvimento de competências como elemento balizador do processo de formação. Outro aspecto, apresentado em intrínseca relação com essa referência, é a menção aos quatro pilares da educação, preconizados pelo relatório produzido e apresentado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, comumente denominado de Relatório Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, situados sob a égide do princípio de aprender a aprender⁶⁷.

De modo geral, observa-se que esses marcos referenciais tendem a assegurar a subsunção da formação do trabalhador em Educação Física ao capital, na medida em que se considera que os mesmos representam a expressão inequívoca das “soluções” propostas pelos grupos apologistas do mercado à atual crise do modo de produção capitalista.

⁶⁶ Outro fato demonstrativo da ingerência do sistema CONFED/CREF no processo de elaboração desse parecer e, portanto, na formação profissional para o trabalho dos professores de Educação Física na sociedade capitalista brasileira, diz respeito à utilização, no Parecer CNE/CES 138/2002, da nomenclatura “profissional de Educação Física”; termo este instituído e sustentado pelo referido órgão a partir de 1998, com a regulamentação da profissão.

⁶⁷ O Relatório Delors ou Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, representa o resultado de um trabalho realizado no período de 1993 a 1996 por um grupo de “especialistas”, cujo tema central de discussão é a educação ante aos novos desafios da sociedade do conhecimento (DELORS, 1997). Esse relatório representa um dos principais documentos que orientam as reformas educacionais engendradas mundialmente.

No âmbito do desenvolvimento das competências, supostamente necessárias ao exercício profissional dos professores de Educação Física, o Parecer CNE/CES 0138/2002 alude a competências e habilidades gerais (atenção à saúde, atenção à educação, tomada de decisões, comunicação, liderança, planejamento, supervisão e gerenciamento e educação continuada) e competências e habilidades específicas (sólida formação nas áreas de conhecimento que formam a identidade do curso, estar capacitado para intervir em todas as dimensões de seu campo, atuar em atividades físicas/motricidade humana/movimento humano, ter como responsabilidade disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre a atividade física/motricidade humana/movimento humano, ser conhecedor das diversas manifestações e expressões da atividade física/motricidade humana/movimento humano e dominar um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiem o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser) (BRASIL, 2002b).

Além desse conjunto de competências e habilidades, são propostos os seguintes conteúdos curriculares: Conhecimentos Biodinâmicos da Atividade Física/Movimento Humano (morfológicos, fisiológicos e biomecânicos); Conhecimentos Comportamentais da Atividade Física/Movimento Humano (mecanismos e processos de desenvolvimento motriz, aquisição de habilidades e de fatores psicológicos); Conhecimentos Sócio-Antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano (filosófico, antropológico, sociológico e histórico que enfocam aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos); Conhecimentos Científico-Tecnológicos (técnicas de estudo e de pesquisa); Conhecimentos Pedagógicos (princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenções do profissional no campo de trabalho e de formação); Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados (teóricos e metodológicos aplicados ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana); Conhecimentos sobre a Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano (diferentes manifestações da cultura das atividades físicas nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outros) e; Conhecimentos sobre Equipamentos e Materiais (diferentes equipamentos e materiais e suas possibilidades de utilização na ação

pedagógica e técnico científica com as manifestações de Atividade Física/Movimento Humano) (BRASIL, 2002b).

Nozaki (2003b) aponta que esse parecer é criticado a partir de ações resistivas oriundas dos dirigentes das escolas de Educação Física, do CBCE, do Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) e da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF).

Os dirigentes das escolas de Educação Física (no período de 18 a 20 de julho de 2002), no decurso do II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física, encaminham ao MEC e ao CNE uma carta na qual reivindicam a não publicação da resolução decorrente do parecer homologado, a partir da argumentação da “descaracterização da tradição histórica da formação acadêmica e profissional da educação física, reduzindo-a ao campo de intervenção sob uma concepção restrita de saúde”, e a denúncia de que o referido parecer não incorporara as contribuições provenientes dos diferentes Fóruns de Diretores existentes no país (NOZAKI, 2003b, p.14).

O CBCE envia cartas ao CNE requerendo a revogação do Parecer CNE/CES 0138/2002 e reivindica maior espaço para o debate do tema (formação do trabalhador em Educação Física e Diretrizes Curriculares Nacionais) com a comunidade acadêmica. Ademais, realiza um Fórum sobre a Formação Profissional na Educação Física, realizado nos dias 01 e 02 de março de 2002, em Campinas-SP, ocasião na qual se discutem e se sugerem vários pontos alternativos às Diretrizes Curriculares propostas - posteriormente, acompanhando as cartas encaminhadas ao CNE, o CBCE apresenta um documento síntese do Fórum de Campinas-SP (NOZAKI, 2003b).

As ações do MNCR referem-se ao lançamento da Carta Aberta na 54^a. Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em julho de 2002, na cidade de Goiânia-GO. O MNCR, para tanto, denuncia a ingerência do sistema CONFED/CREF no âmbito da formação e da intervenção profissional dos trabalhadores em Educação Física, afirmando-a como integrante do projeto de adaptação do trabalhador à atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista e reivindica a revogação do Parecer CNE/CES 0138/2002 e a própria Lei n. 9696/1998, de regulamentação da profissão (NOZAKI, 2003b).

O Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), além de participar intensamente dos debates promovidos em torno da formação profissional,

principalmente do Fórum promovido pelo CBCE em Campinas-SP, reivindica, também, a revogação do referido parecer (NOZAKI, 2003b).

Todavia, embora o Parecer CNE/CES 0138/2002 tenha sido aprovado (em 04 de abril de 2002), a sua correlata resolução não o é. Todavia, não são determinantes para tal, os posicionamentos dos grupos acima aludidos em relação a este documento. Lemos (2008) explicita que a partir da solicitação de integrantes do Ministério do Esporte (ME), que assumem, no início de 2003, sua estrutura com a posse do Presidente Lula, o CNE não aprova a referida resolução.

Entre os meses de janeiro a fevereiro de 2003, o ME, atendendo à solicitação do CNE, constitui um grupo de trabalho, composto por integrantes de seu quadro técnico, do CBCE e de IES, para propor um documento alternativo ao Parecer CNE/CES 0138/2002 (LEMOS, 2008). Esse documento serve de referência para a elaboração de uma proposta substitutiva ao Parecer CNE/CES 0138/2002 por outra COESP-EF, nomeada pela Portaria n. 1985, de 21 de julho de 2003.

Entre os meses de maio e outubro de 2003, a proposta da nova COESP-EF é apresentada e discutida em diversas reuniões com a presença de diretores, de coordenadores e de representantes dos cursos de graduação em Educação Física⁶⁸. O Fórum de São Lourenço em Minas Gerais, segundo o Parecer CNE/CES 058/2004, marca a conciliação de diversos interesses presentes no interior deste processo, no sentido da definição das Diretrizes Curriculares da área (BRASIL, 2004a).

Nesse fórum, cria-se o CONDIESEF (Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física) que apresenta sugestões à proposta substitutiva da Resolução sugerida pela COESP-EF. Posteriormente, uma última reunião ainda é realizada em Belo Horizonte (dias 10 e 11 de novembro de 2003), envolvendo os integrantes da COESP-EF, dirigentes do CONDIESEF e especialistas dos diferentes campos de intervenção acadêmico-profissional da área da Educação Física (BRASIL, 2004a).

⁶⁸ O Parecer CNE/CES 058/2004 referencia os seguintes locais e respectivas datas destas reuniões: Espírito Santo - dia 19/05/2003; Rio de Janeiro - dia 22/05/2003; Alagoas e Sergipe - dia 07/06/2003; Rio Grande do Sul - dia 23/06/2003; Minas Gerais - dia 24/06/2003; São Paulo e Distrito Federal - reunidos na cidade de São Carlos-SP - dia 16/07/2003. Outras reuniões foram realizadas a exemplo do Fórum de São Lourenço, onde estiveram presentes os dirigentes dos Conselhos de Diretores dos Cursos de Educação Física de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Santa Catarina - dia 16/08/2003; Paraná - dia 28/08/2003; Pará - dia 08/09/2003; Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - dia 15/09/2003; Pernambuco - dia 30/09/2003; São Paulo (em São Bernardo do Campo) - dia 08/10/2003; São Paulo (em São Caetano do Sul) - dia 27/10/2003.

Ante esse processo, o CNE realiza uma audiência pública para a apreciação pública do documento resultante, nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003, momento no qual, supostamente, constrói-se um “consenso” em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2004a). Santos Júnior (2005, p.55), no entanto, explicita que:

[...] a última audiência pública no CNE para tratar das DCNEF - ocorrida nos dias 15 e 16/12/2004 - deixou evidente que diante da falta de acordos entre as diferentes instituições presentes seria necessário realizar um esforço concentrado para conseguir aprovar um texto palatável, possível de ser assumido/aprovado pelos conselheiros do CNE e que seguisse as formulações mais gerais da política oficial: flexibilidade, ênfase nas competências (que atende pela alcunha de diversificação da/na formação) e a fragmentação da formação. Desta forma, exceto a ExNEEF, todos os demais sujeitos políticos coletivos (CBCE, SESU, CONFEF, CONDIESEF, ME) se posicionaram no sentido de conciliar o inconciliável.

Nessa audiência pública, conforme indica Taffarel (2003), o sistema CONFEF/CREF critica o documento substitutivo, referindo-se, fundamentalmente, à defesa do Parecer CNE/CES 0138/2002 e adjetivando a proposta substitutiva como “colcha de retalhos”.

O MEEF, em um viés oposto ao sistema CONFEF/CREF, também apresenta críticas a esse documento; situadas, principalmente, na fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado, a maneira pouco democrática com que o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais é conduzido e sobre a lógica à qual tal documento legal se vincula.

O CBCE assume uma postura colaborativa em relação à construção e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, coadunando, portanto, com as posições com as quais, historicamente, divergira, especialmente o sistema CONFEF/CREF.

Conforme relata Taffarel (2003), o CBCE, contraditoriamente à sua função de entidade acadêmico-científica (no sentido de posicionar-se criticamente ante a proposta substitutiva), reafirma e/ou corrobora uma “resolução que não considera os avanços da área no que diz respeito à teoria do conhecimento e a organização curricular” (s.p.). Segundo a autora, ainda:

O CBCE apresentou ao CNE um documento de duas laudas com dados históricos posicionando-se na linha de reafirmar a resolução apresentada pela Comissão de Especialistas. Ao fazê-lo colocou-se em contradição com a sua finalidade que é posicionar-se criticamente perante os fatos. Demonstrou não ter autonomia e independência em relação a um organismo do governo como é a Comissão de Especialistas e contribuiu para um “consenso possível” com o CONFEF o que é um erro histórico da instituição [...] Foi um erro gravíssimo do CBCE, enquanto entidade

científica, ter se proposto a construir um “consenso possível”, negando o conhecimento avançado da área para exercer a crítica pública, papel que lhe cabe, enquanto entidade científica (TAFFAREL, 2003, s.p.).

No tocante ao apoio do CBCE ao documento substitutivo ao Parecer CNE/CES 0138/2002, o GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho (vinculado à referida entidade acadêmico-científica), em um documento denominado “Carta de Vitória”, elaborado por ocasião da reunião de trabalho deste GTT em Vitória-ES, no período de 12 a 14 de dezembro de 2003, esclarece à Direção Nacional (CBCE-DN) e aos sócios que recebera com surpresa a veiculação do apoio do CBCE à proposta substitutiva da COESP-EF, tendo em vista que tal apoio desconsidera o seu posicionamento. Nesse sentido, explicita, veementemente, que:

A respeito do Parecer CNE-CES 0138/02, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, este GT tem claro que o mesmo reúne um amontoado de equívocos epistemológicos, pedagógicos, históricos e de outras montas, o que representa um atraso de décadas para a área, desqualificando o processo de formação profissional na Educação Física brasileira. Diretrizes Curriculares vinculadas a este Parecer, seriam garantidas e consolidadas por meio dos mecanismos de avaliação, onde os cursos, para receberem credenciamento e/ou reconhecimentos, seriam balizados por avaliações, cujos instrumentos implicariam relacionar o projeto pedagógico desses cursos com as diretrizes curriculares para a área, garantindo assim a influência do referido parecer nos currículos das diversas IES que oferecem formação profissional em Educação Física, subsumindo os primeiros, ao segundo. *Para dirimir qualquer dúvida, esclarecemos “nossa rejeição veemente” ao Parecer CNE/CES 0138/02* (CBCE, 2003a, grifos no original).

Em anexo à Carta da Vitória, o GTT apresenta um parecer sobre a proposta alternativa elaborada pela COESP-EF em substituição ao Parecer CNE/CES 0138/2002, “com base no acúmulo de conhecimento produzido no interior desse Colégio Científico e das discussões realizadas durante este encontro” (CBCE, 2003b. s.p.).

Faz-se necessário mencionar que, nesse parecer, o GTT expressa que o Parecer CNE/CES 0138/2002 “[...] não considerou o avanço do conhecimento produzido sobre a formação de professores, nem mesmo a produção epistemológica acumulada na área da Educação Física, principalmente do que foi produzido a partir da década de 90” (CBCE, 2003b, s.p.). Ainda, indica que esse documento legal apresenta uma série de equívocos (o que representa, em seu ponto de vista, “um atraso para a área”) que contribuem para a desqualificação profissional no processo de formação do trabalhador em Educação Física.

No que diz respeito à proposta substitutiva e/ou alternativa ao Parecer CNE/CES 0138/2002, o GTT assinala que a mesma:

[...] não supera questões de ordem teórica, epistemológicas e curriculares, tomando-se como referência o acúmulo de conhecimentos produzidos na área. Esta proposta alternativa encontra-se aquém daquilo que temos como o conhecimento mais avançado sobre o tema em questão (CBCE, 2003b).

Além disso, o GTT analisa pontos da referida proposta, argumentando acerca das contradições atinentes à fragmentação e ao aligeiramento da formação, à redução da Educação Física à área da saúde, à alusão ao movimento humano como objeto de estudo da área e ao desenvolvimento de competências como concepção orientadora do processo de formação e rejeita, portanto, os documentos legais analisados (a proposta substitutiva e/ou alternativa ao Parecer CNE/CES 0138/2002). Além disso, sugere, por sua vez, a necessidade de “*estabelecer uma discussão mais ampliada que leve à construção de diretrizes referenciadas no acúmulo das discussões realizadas nas Instituições Acadêmicas e Científicas*” (CBCE, 2003b, s.p., grifos no original).

Nessa audiência pública representantes da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL/UFBA)⁶⁹ e representantes da ExNEEF manifestaram-se contrários ao trabalho realizado pela COESP-EF (TAFFAREL, 2003).

Alves (2005) indica que a ExNEEF posiciona-se criticamente em relação à proposta, afirmando a impossibilidade de existência de um consenso possível. O que se coloca, de fato, é um falso consenso que representa um retrocesso para a área da Educação Física, tendo em vista que tal proposta subsume a formação do trabalhador em Educação Física ao capital. Como proposição superadora, a ExNEEF advoga em prol da Licenciatura Ampliada⁷⁰, além da necessidade de que o processo de construção de Diretrizes Curriculares Nacionais seja revisto no sentido de ampliar a discussão para a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, superando discussões restritas às COESP-EF.

Todavia, o processo de elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais ainda se prolonga após esta audiência pública, tendo em vista que o pretense e falso consenso não é materializado nessa ocasião: a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física apresentada nessa audiência é embargada e a COESP-EF, destituída. Outra

⁶⁹ Grupo de Pesquisa e de Estudos vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

⁷⁰ Menciona-se sobre a proposta de Licenciatura Ampliada em capítulo posterior.

comissão é constituída com representantes da SESu/MEC, Sistema CONFEF/CREF, ME e CBCE; os representantes da ExNEEF recusam-se a participar desta, entendendo “[...] que estariam em minoria e legitimando um processo de construção do falso consenso” (TAFFAREL, 2003, s.p.). De outro modo, os mesmos participam do processo de democratização das discussões nos cursos de Educação Física e no encaminhamento de propostas.

Posteriormente, a nova COESP-EF reelabora a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais e, em 18 de fevereiro de 2004 e em 31 de março de 2004, o CNE publica, respectivamente, o Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES 07/2004, documentos legais que materializam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

Observa-se, entretanto, que o processo de discussão acerca desses ordenamentos legais, embora homologados, não se encontra de todo concluído. Essas diretrizes, atualmente, representam pauta de inúmeras discussões acerca da formação do trabalhador em Educação Física, polarizada entre os grupos que consideram legítimo o conteúdo deste ordenamento legal e os grupos que se manifestam contrários a este e explicitam propostas superadoras.

Expressão disso é a continuidade desse debate, em fevereiro de 2005, por ocasião de uma audiência realizada entre o CNE, dirigentes da ExNEEF e do CBCE, resultante das pressões desse movimento social junto ao CNE. Nessa audiência, há que se ressaltar, a intenção explicitada pelo CNE refere-se ao aprimoramento do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, o que sugere, de sua parte, mudanças que não transcendem o nível da aparência. O posicionamento da ExNEEF, por sua vez:

[...] reafirmando o que setores representativos dos professores e dos estudantes acumularam, é pela revogação das diretrizes e abertura de novo processo que leve em consideração as reivindicações históricas destes setores - ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, ExNEEF, entre outras. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.55).

Em suma, conforme é possível observar nas considerações arroladas nesse capítulo, entende-se que o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (e, inclusive, o processo de reforma da Educação Superior de modo geral) evidencia um contraditório processo em que, de um lado, os sistemas educacionais e a política pública educacional “necessitam” ser reformados de modo a atender às

necessidades do capital (reprodução da força de trabalho coerente com a atual fase de desenvolvimento do modelo de produção) e, de outro, amplia-se e/ou intensifica-se (a resistência) a luta para que seja possível à classe trabalhadora reivindicar e materializar uma formação coerente com os seus interesses históricos de emancipação.

Todavia, os espaços em que esta luta de classes ocorre, dadas as condições sob as quais o processo de elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física se dá, tende a privilegiar os interesses hegemônicos da classe dominante, reduzindo-se, destarte, as reais condições de luta da classe trabalhadora. Expressão disso é a questionável amplitude da participação da comunidade acadêmica e da sociedade em geral no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física (reivindicada pelo ExNEEF), cujo debate, além de restringir-se, consideravelmente, no âmbito das COESP-EF, em consonância com alguns autores (tais como Santos Júnior (2005) e Lacks (2004)), desconsiderou as reivindicações históricas de setores representativos dos professores e dos estudantes - e em suma, da classe trabalhadora.

CAPÍTULO III

4 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS VIGENTES PARA A FORMAÇÃO DO (NOVO) TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DO DISCURSO OFICIAL

Se as justificativas apresentadas à reforma curricular dos cursos de graduação e à elaboração dos marcos regulatórios incumbidos de afiançar a sua materialização revelam-se sobremaneira contraditórias, o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais apresenta-se igualmente signatário das contradições que permeiam o processo de reforma da Educação Superior brasileira e que, de modo mais amplo, encontram correspondência com os aspectos mais gerais que regem a formação social capitalista.

O processo de elaboração de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, consideravelmente centralizado no âmbito das COESP e das secretarias do Ministério da Educação e que desconsidera as históricas reivindicações dos movimentos representativos da classe trabalhadora, carrega consigo as contradições imanentes do modo de produção capitalista no atual período histórico.

A fim de fortalecer a demonstração da concretude da hipótese que orienta esta pesquisa (e que tende a ser confirmada no decurso dos capítulos que compõem essa pesquisa), interessa neste capítulo colocar sob escrutínio o discurso manifesto e velado do parecer CNE/CP 09/2001, da Resolução CNE/CP 01/2002, do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004.

Tal processo descritivo-analítico orienta-se pelas leis e categorias da teoria de conhecimento que fundamenta essa pesquisa, bem como pelo método de Análise Social do Discurso, proposto por Fairclough (2001). Procura-se, conforme menção na introdução desta pesquisa, articular de modo coerente e rigoroso as categorias de método (ou categorias metodológicas) e as categorias de conteúdo, em consonância com as indicações de Kuenzer (1998).

Considerando que um dos aspectos precípuos da Análise Social do Discurso situa-se na apreensão do discurso a partir de um conceito “tridimensional” - composto pela prática social, pela prática discursiva e pelo texto -, esclarece-se, de

antemão, que se procurou pautar o processo analítico apresentado neste capítulo tendo em conta tais dimensões.

Embora o presente capítulo venha a concentrar-se, consideravelmente, na análise dos aspectos textuais que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais, indica-se que questões de ordem geral e particular, relativas às práticas discursivas e à prática social encontram-se arroladas nos capítulos precedentes desta pesquisa. Tais aspectos, em linhas gerais, referem-se às discussões apresentadas no capítulo II, por ocasião da discussão do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do trabalhador em Educação Física (o que se relaciona com a análise da prática discursiva) e dos pontos relativos à totalidade social na qual o objeto de estudo dessa pesquisa é determinado e determinante (tratadas, especialmente, no capítulo I e relacionadas com a análise da prática social). Nessa perspectiva, antecedendo a análise do texto, explicitam-se, sob a forma de síntese, alguns aspectos relativos às duas dimensões supracitadas para, posteriormente, proceder ao processo analítico da terceira dimensão sugerida por Fairclough (2001): o texto.

No tocante a essa última etapa de análise, ressalta-se que, considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais decorrem da política de reforma educacional empreendida pelo Estado e que a formação do licenciado em Educação Física encontra-se regulamentada tanto pela Resolução CNE/CP 01/2002 e pela Resolução CNE/CES 07/2004 (e seus respectivos pareceres) e que a formação do bacharel em Educação Física encontra-se, por conseguinte, balizada pela Resolução CNE/CES 07/2004 (e seu correspondente parecer), entende-se como coerente considerar a existência de elementos legais comuns e particulares à formação dos licenciados e dos bacharéis em Educação Física.

Desse modo, procurou-se organizar o processo de análise do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física a partir de três seções: a primeira, em que se apresentam os elementos atinentes às dimensões da análise da prática social e da prática discursiva; a segunda, em que se analisam as Diretrizes Curriculares Nacionais e; a terceira seção, em que se produz uma síntese do processo descritivo-analítico que compõe este capítulo.

4.1 Síntese da análise da prática social e da prática discursiva

Nesta seção, objetiva-se tratar sobre as questões relativas às duas dimensões que permeiam o processo de análise do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigência para a formação do trabalhador em Educação Física: a análise da prática social e da prática discursiva.

Do ponto de vista da análise da prática social, as Diretrizes Curriculares Nacionais representam uma parcela das ações reformistas emanadas do Estado brasileiro para afiançar o direcionamento dos processos de formação humana com base nas demandas colocadas pelo capital. Tais demandas referem-se, fundamentalmente, ao provimento de força trabalho qualificada às características do trabalho abstrato e subsumida à sociabilidade humana erigida a partir das transformações ao nível da organização do trabalho e do Estado, decorrentes da crise de acumulação e de hegemonia do modo de produção capitalista⁷¹.

No âmbito específico da Educação Física, mais especificamente, os espaços de trabalho escolares públicos, privados e não escolares, marcados por relações de trabalho precárias, desregulamentadas e desprotegidas de leis trabalhistas, tencionam a formação de trabalhadores de “novo” tipo - polivalentes, flexíveis, competitivos e, precipuamente, conformados a essas relações sociais alienantes/alienadoras.

O direcionamento dos processos de formação humana, pelo exposto, ocorre a partir da mediação dos marcos regulatórios concebidos e elaborados de modo centralizado pelo Estado, à revelia dos históricos interesses da classe trabalhadora e, em certa medida, do próprio conhecimento produzido e acumulado pelas universidades. Esse direcionamento, ademais, em um nível mais amplo de análise, remete-se às políticas de ajuste estrutural impostas pelos organismos internacionais aos países - comumente denominados em desenvolvimento - e, em última instância, pelo bloco histórico hegemônico no poder presente nos países imperialistas⁷².

Considerando esses aspectos, aliados à centralidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a regulamentação pedagógica e curricular da formação do trabalhador em Educação Física e a vinculação da sua rigorosa observância à

⁷¹ A crise do modo de produção capitalista é um dos temas tratados no primeiro capítulo desta dissertação.

⁷² Em relação a esse aspecto, ver Taffarel (1998) e Silva (2002).

autorização do funcionamento e reconhecimento dos cursos de graduação das IES brasileiras, conforme exposto pela Resolução CNE/CP 01/2002⁷³, podem-se considerar as suas orientações como imposições que atendem a interesses hegemônicos produzidos e materializados no interior da sociedade de classes.

Às IES, especificamente aos cursos de graduação em Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais advêm de modo vertical e impõem processos de reforma curricular a serem realizados em prazos relativamente curtos⁷⁴ e fundados em marcos teórico-conceituais exteriores que tolhem a sua autonomia pedagógica e científica.

Associa-se a esse último aspecto a ingerência do sistema CONFEF/CREF sobre a formação dos trabalhadores em Educação Física⁷⁵, o qual se utiliza dos princípios, fundamentos e procedimentos prescritos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para afiançar os seus interesses corporativos - e alinhados ao capital - e para pressionar as IES à materialização dos processos de reforma curricular, sobretudo em relação à abertura de cursos de Bacharelado em Educação Física⁷⁶. Nozaki (2004, p.247) corrobora que:

Aproveitando as mudanças em curso da formação profissional em todas as áreas no país, o sistema CONFEF/CREFs buscou dar o tom às mudanças desta natureza na educação física, como também estabeleceu relações de exigência na qualificação de outros trabalhadores que atuavam em seus próprios campos.

⁷³ Determina a resolução mencionada que: “A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria” (BRASIL, 2002a, grifos no original).

⁷⁴ No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, a Resolução CNE/CP 01/2002, publicada em 18 de fevereiro de 2002, determina que os cursos de licenciatura devessem adaptar-se à mesma no prazo de dois anos (BRASIL, 2002a). Posteriormente, em 2004, esse prazo foi estendido para 15 de outubro de 2005, conforme o Parecer CNE/CP 04/2004 e a Resolução CNE/CP 02/2004 (BRASIL, 2004c; 2004d).

⁷⁵ Ressalva-se, inclusive, a ingerência do sistema CONFEF/CREF no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, conforme discussão no capítulo 02.

⁷⁶ As razões para a insistência do Sistema CONFEF/CREF em relação aos cursos de Bacharelado em Educação Física adquirem, no período atual, real amplitude (anteriormente, ainda não projetável) ante a sua ação de “colonizar” os espaços de trabalho, referentes ao trato pedagógico com a cultura corporal, situados no âmbito não escolar e determinar que esses sejam “ocupados” pelos bacharéis em Educação Física, devidamente credenciados junto aos CREF (o que garante a sobrevivência desses conselhos). Atualmente, uma de suas ações tem sido a discriminação de trabalhadores licenciados para a atuação profissional em espaços não escolares, inclusive àqueles credenciados ao Sistema, os quais têm a sua cédula de identidade profissional cancelada e os locais de trabalho são notificados quanto à suposta “ilegalidade” da contratação do referido trabalhador e, por consequência, do próprio estabelecimento.

Dessa forma, alçadas ao *status* e à função de ordenamentos legais a serem, portanto, rigorosamente observadas pelas IES, as Diretrizes Curriculares Nacionais impõem certos regramentos à formação do trabalhador em Educação Física que tendem, consoante as questões discutidas até esta etapa do estudo, a produzir contradições situadas, precipuamente, no estreitamento da formação a partir da sua vinculação às demandas do precário e desregulamentado mercado de trabalho (e, em suma, ao capital). Conforme indica Frigotto (1998), trata-se de processos de formação humana - e, em um sentido restrito, de formação profissional - reduzidos ao conceito da empregabilidade⁷⁷.

Do ponto de vista da intertextualidade (a propriedade que possuem os textos de ser compostos por fragmentos de outros textos (FAIRCLOUGH, 2001)), constata-se que os ordenamentos legais analisados baseiam-se e incorporam direta e indiretamente os textos de outros documentos legais referentes às orientações gerais para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, tais como os mencionados pelo Parecer CNE/CES 058/2004: Constituição Federal de 1988, LDBEN (Lei n. 9394/1996), Plano Nacional de Educação (Lei n. 10172/2001), Parecer CNE/CES 776/1997 (define orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação), Edital SESu/MEC n. 04/1997 (convoca as IES a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores), Lei n. 9696/1998 (regulamenta a Profissão de Educação Física e cria o sistema CONFEF/CREF), Parecer CNE/CES 583/2001 (estabelece orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação), Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (documento da UNESCO, datado de 1998), Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde realizada de 12/2000, Plano Nacional de Graduação do ForGRAD de 05/1999, Documentos da Organização Pan-Americana de Saúde e da Organização Mundial da Saúde, instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde e pareceres e resoluções do CNE sobre a formação dos profissionais da Educação (BRASIL, 2004a).

Além desses documentos (tanto comuns a ambos os conjuntos de diretrizes curriculares, quanto específicas ao Parecer CNE/CES 058/2004 e à Resolução

⁷⁷ O conceito de empregabilidade, na linha da individualização e da responsabilização do trabalhador pela sua formação, representa a capacidade individual do trabalhador para disputar as exíguas possibilidades de inserção no precário mercado de trabalho e, por consequência, apologiza a falta de competências dos trabalhadores para inserirem-se nesse mercado (GENTILI, 1998; NOZAKI, 2004).

CNE/CES 07/2004), considera-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física incorporam e atualizam, ainda que sem menção explícita, elementos provenientes dos documentos orientadores dos organismos internacionais para a política educacional da América Latina, tendo em vista que, em última instância, a reforma da educação brasileira funda-se em tais orientações.

Do ponto de vista dos marcos teórico-conceituais adotados e legitimados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, à guisa de breve alusão (devido ao fato de que tais elementos permeiam o processo de análise do texto, apresentado na próxima seção), evidencia-se que tais documentos legais, via de regra, institucionalizam uma determinada concepção de educação e de Educação Física (e, mais amplamente, de formação humana e de sociedade), a qual, alinha-se no interior da luta de classes a interesses claramente demarcados em prol da manutenção das relações sociais de produção regidas sob o capital.

Desse modo, considera-se que a concepção de educação sustentada por tais documentos legais refere-se a um constructo teórico funcionalista e reacionário, voltado e regulado pelo mercado, o qual tem como desdobramentos e/ou pilares a Pedagogia das Competências e o paradigma da “epistemologia da prática”⁷⁸. Além disso, conforme Frigotto (1998), trata-se de uma concepção de educação que a desvincula da dimensão ontológica do trabalho e que a reduz à formação de força de trabalho qualificada, à empregabilidade, à flexibilidade e à polivalência, em suma, ao atendimento das demandas do mercado de trabalho e da formação social capitalista.

Em análise à área da Educação Física, de modo semelhante, evidencia-se que se trata da institucionalização de uma concepção restrita na qual a mesma é reduzida à função social de estimular a população à adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável e fundada na concepção de ciência empírico-analítica. Tais concepções se encontram analisadas de modo mais consistente no decurso da próxima seção.

Faz-se necessário, isto posto, analisar o texto desses marcos regulatórios a fim de identificar, descrever e analisar as evidências que permitem aprofundar o

⁷⁸ Sob o arcabouço teórico da “epistemologia da prática”, Duarte (2003) situa os estudos de Donald Schön referentes ao “professor reflexivo”, de Maurice Tardif com os saberes docentes (e a centralidade conferida pelo autor aos saberes da experiência) e de Philippe Perrenoud, com a abordagem das competências do professor.

estudo dos aspectos já elencados nessa etapa do processo de Análise Social do Discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais.

4.2 A formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira: o discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais

Considerando os apontamentos relativos ao processo analítico, apresentados no prelúdio deste capítulo, sobretudo no que concerne à indicação e ao papel das categorias de conteúdo que emergem da apreensão do objeto de estudo em sua particularidade⁷⁹, trata-se, na presente seção, do processo de análise do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira.

Projeta-se, em linhas gerais, inquirir tais ordenamentos legais do ponto de vista do seu papel regulador na formação do trabalhador em Educação Física e do projeto de formação humana organicamente vinculado aos mesmos e, via de regra, imposto às IES. Ademais, intenta-se demonstrar a asserção anteriormente apresentada na condição de hipótese desse estudo: a função de mediação exercida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere à formação de trabalhadores alinhados, objetiva e subjetivamente, com as relações de produção materializadas, contemporaneamente, no âmbito da formação social regida pelo capital.

Nesse sentido, elencou-se um conjunto de categorias de conteúdo que demarcam o processo de Análise Social do Discurso proposto para esta etapa da pesquisa. Tais categorias representam os elementos específicos contidos nos referidos documentos legais e que, articuladas às categorias de método (categorias e leis da dialética materialista e histórica) permitem, de modo rigoroso e coerente, conferir concretude à hipótese supracitada. O método de Análise Social do Discurso proposto por Fairclough (2001), por sua vez, é utilizado no sentido de sistematizar o processo analítico do texto a partir das categorias de método e de conteúdo.

Assim, as categorias de conteúdo elencadas para a análise do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais são as seguintes: “desenvolvimento de competências”, “fragmentação da formação e do conhecimento”, “objeto de estudo

⁷⁹ Embora se ressalte a apreensão do objeto em sua particularidade, cabe salientar que este é tomado enquanto unidade do geral e do particular (CHEPTULIN, 1982).

da Educação Física” e “perfil profissional do trabalhador em Educação Física”. Essas categorias emergem do estudo aprofundado das fontes documentais a serem analisadas e da delimitação metodológica (teoria do conhecimento, problema, objetivos e questões de estudo) e do referencial teórico desta pesquisa.

Assim sendo, as questões arroladas a seguir referem-se à análise dos marcos regulatórios vigentes que, conjugados, orientam a organização, o desenvolvimento e a avaliação dos cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física no país: o Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002; e o Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES 07/2004.

Ainda que o segundo conjunto de documentos legais se refira, majoritariamente, aos cursos de Bacharelado em Educação Física⁸⁰, destaca-se que os mesmos “estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2004b, p.01). Essa condição institui a articulação entre ambas as diretrizes curriculares no que diz respeito à regulamentação da formação do trabalhador que, atualmente, ocorre nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

A relação entre esses documentos legais, entretanto, não se encontra claramente delimitada, à exceção da inferência de hierarquização que pode haver entre um conjunto e outro - passível de conjectura a partir da frequente menção do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004 ao Parecer CNE/CP 09/2001 e à Resolução CNE/CP 01/2002, quando da alusão às orientações específicas para a formação do licenciado em Educação Física.

Entretanto, esses últimos documentos não explicitam e/ou não sugerem a forma como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação das áreas de conhecimento correlatas à formação dos professores para a Educação Básica devem se articular com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Por outro lado, o Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004, recorrentemente, indicam que a formação do professor de Educação Física para a atuação na Educação Básica deve possuir como referência

⁸⁰ Na ocasião da homologação da Resolução CNE/CES 07/2004, os cursos de Bacharelado em Educação Física eram denominados, restritamente, de cursos de Graduação em Educação Física. Posteriormente, dada a imprecisão do termo (os cursos de Licenciatura e os cursos Superiores de Graduação Tecnológica também são cursos de graduação (BRASIL, 2005)), os mesmos são identificados como cursos de bacharelado.

“a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a formação deste profissional” (BRASIL, 2004a, p.15), qual seja, a Resolução CNE/CP 01/2002 e seu respectivo parecer.

Posteriormente, em 2005, o Parecer CNE/CES 400/2005⁸¹ explicita essa relação ao esclarecer que os cursos de licenciatura estão sujeitos ao cumprimento da Resolução CNE/CP 01/2002 e que a referência para a especificação, em seus currículos, dos conteúdos programáticos próprios de cada área de conhecimento devem ser as diretrizes específicas de cada área (BRASIL, 2005). Note-se que esse parecer, referente a uma consulta de uma instituição privada ao CNE, emerge de uma demanda particular dessa IES, tendo em conta a ingerência corporativa do Sistema CONFEF/CREF no âmbito da formação profissional e da regulamentação da profissão.

Expostas tais questões de ordem geral, as ulteriores subseções referem-se ao processo de análise do discurso (dimensão da análise do texto) das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física, considerando as categorias de conteúdo anteriormente mencionadas.

4.2.1 O referencial do desenvolvimento de competências para a formação do trabalhador em Educação Física

Uma referência recorrente no âmbito da reforma educacional brasileira, considerando os seus diferentes níveis e modalidades de ensino, refere-se às competências. Comumente identificada no meio acadêmico como Pedagogia das Competências, o seu vasto emprego, associado às questões aludidas nos capítulos anteriores no tocante à reforma da educação no Brasil, demanda abordá-la na condição de categoria de conteúdo do processo analítico que ora se desenvolve.

No âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais atualmente vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira, as competências representam a “concepção nuclear” da organização, desenvolvimento

⁸¹ O parecer em questão refere-se a uma “Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005” realizada pelo Centro Educacional Sorocabano Uirapuru ao CNE (BRASIL, 2005, p.01). A resolução mencionada pelo parecer, proveniente do CONFEF, regulamenta os procedimentos e os documentos exigidos para a inscrição profissional no âmbito do Sistema CONFEF/CREF (CONFEF, 2005).

e avaliação dos cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2001a; 2002a; 2004a; 2004b).

Entretanto, ainda que se pudesse inferir, aparentemente, que a adoção desse referencial representa consenso no âmbito educacional, salienta-se que a sua menção (imposição), pelos documentos legais em análise, não é acompanhada de considerações e/ou esclarecimentos acerca de sua origem histórica e epistemológica, das justificativas para a sua adoção em detrimento de outro referencial e de análises mais consistentes. Infere-se que, pela maneira como as mesmas são tratadas nos documentos (sobretudo nos referidos pareceres, caracterizados por análises representativamente pormenorizadas, em comparação às suas correlatas resoluções), a Pedagogia das Competências é tomada como referência inequívoca para a formação do trabalhador em Educação Física.

Considera-se que a ausência de discussões e de argumentações consistentes acerca de determinadas opções realizadas e apresentadas nesses documentos indicam a utilização desse recurso como estratégia para torná-las como dadas e inquestionáveis, sugerindo que, por se tratarem do resultado de um suposto consenso, devem ser tomadas como referências universais e inquestionáveis⁸².

A determinação desse referencial como concepção nuclear à formação do trabalhador em Educação Física parece ser justificada pelo Parecer CNE/CP 09/2001 a partir da apologia à “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor”, aludida como o princípio da “simetria invertida” (BRASIL, 2001a). Esse princípio é definido pelo parecer como a “[...] necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2001a, p.30).

⁸² A alusão às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a atuação na Educação Básica e às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação como produtos de um suposto consenso advém da discussão realizada no capítulo anterior sobre o processo de elaboração desses documentos legais. Considerando tal processo, especificamente no que diz respeito às comissões designadas para tal e, principalmente, às audiências realizadas para a sua apreciação pública, a expressão “consenso” é utilizada, por esses documentos legais, sem maior cautela. O Parecer CNE/CES 058/2004, especialmente, refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física como o resultado da “construção de um consenso” (BRASIL, 2004a). Entretanto, entende-se que tal alusão deve ser questionada e combatida, tendo em vista a incoerência engendrada ao se desconsiderar as manifestações de resistência em relação a esses marcos regulatórios.

Pelo exposto nos documentos, tal marco teórico-conceitual é referenciado como elemento-chave para afiançar uma suposta “qualidade” da formação, ao viabilizar a superação de problemas identificados no processo de formação dos professores em geral e, em específico, dos trabalhadores em Educação Física - tais como a dicotomia entre teoria e prática e entre formação pedagógica e disciplinar (ou área de conhecimento específica), o distanciamento das instituições de formação do *lócus* de intervenção profissional, a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação, o tratamento inadequado dos conteúdos, entre outros (BRASIL, 2001a).

Conceitualmente, tanto o Parecer CNE/CP 09/2001 quanto o Parecer CNE/CES 058/2004 remetem-se às competências necessárias para o exercício profissional sob a justificativa de que: “Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001a, p.29).

Tal assertiva, além de pretender atribuir importância à referência em questão - e em certa medida, denotar outra justificativa à sua adoção como elemento orientador da formação -, delimita-a conceitualmente (BRASIL, 2001a).

Os documentos legais em análise ainda preceituam um conjunto de competências a serem contempladas na concepção, planejamento, operacionalização e avaliação da formação do trabalhador em Educação Física.

As competências atinentes à formação do licenciado em Educação Física (cujo trabalho também se relaciona com a docência na Educação Básica) são explicitada somente no Parecer CNE/CP 09/2001. Na verdade, esse parecer indica competências comuns aos trabalhadores/professores que atuam/atuarão na Educação Básica.

O Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES 07/2004, por sua vez, prescrevem as competências relativas ao bacharel em Educação Física e indicam que a definição de competências referentes ao “professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física” deve pautar-se na legislação própria do CNE, ou seja, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a atuação na Educação Básica (BRASIL, 2004a; 2004b).

Tais competências, de acordo com a indicação do Parecer CNE/CP 09/2001, provêm da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica (nesse último item, em

alusão à formação de professores nos cursos de licenciatura), devem representar o parâmetro para a totalidade de ações formativas desenvolvidas no âmbito dos cursos de graduação em Educação Física; estendendo-se, portanto, à elaboração dos projetos pedagógicos de curso, seleção e ordenamento dos conteúdos a serem tratados nas disciplinas curriculares, avaliação⁸³, organização de atividades formativas diversas (inclusive extracurriculares) e, ainda, à autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos e credenciamento das IES (BRASIL, 2001a; 2002; 2004a; 2004b).

Além disso, a Resolução CNE/CP 01/2002 assevera que o MEC, em regime de colaboração com o CNE, o CONSED, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), a UNDIME e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, coordenará e articulará: “[...] um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica” (BRASIL, 2002, p.06). O objetivo do sistema de certificação é avaliar o desempenho e o “mérito” profissional dos professores de Educação Básica, com base na capacidade apresentada por estes de desenvolver e mobilizar, na ação pedagógica, as competências (supostamente) necessárias para a docência nesse nível de ensino; o que representa, em essência, coadunando-se com Freitas (2004), a aferição e o controle da implantação das reformas em curso no âmbito educacional pelo Estado brasileiro.

O rol de competências indicado pelos documentos legais analisados torna-se a expressão do direcionamento dos processos de formação humana com base em parâmetros exteriores às IES e aos históricos interesses da classe trabalhadora. Destarte, a sua utilização como parâmetro para a autorização de funcionamento e reconhecimento de cursos e credenciamento das IES intensifica a negação da autonomia científica e pedagógica das IES, já evidenciada na asserção acima. Ocorre, dessa forma, a imposição de um dado marco teórico em detrimento das experiências e conhecimentos produzidos e consolidados no âmbito dessas instituições, historicamente responsáveis pela formação acadêmica/profissional.

Entende-se, inclusive, que mesmo que o Parecer CNE/CES 058/2004 e sua respectiva resolução indiquem que a incumbência delegada às IES no sentido de

⁸³ Em consonância com a indicação do Parecer CNE/CP 09/2001: “As competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes” (BRASIL, 2001a, p.50).

definir “as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar” (BRASIL, 2004b, p.03) represente certa concessão de autonomia, a referência imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a consecução dessas tarefas, conforme o exposto, são as competências determinadas. Essa evidência permite demonstrar o tolhimento da autonomia científica e pedagógica das IES, acima referido.

A partir do estudo das implicações da Pedagogia das Competências para a formação do trabalhador em Educação Física, considera-se que a mesma se remete à ênfase das “dimensões do fazer, do saber fazer ou do saber intervir” (BRASIL, 2004a, p.01), em que os conhecimentos que compõem os currículos dos cursos de graduação em Educação Física restringem-se ou ampliam-se de acordo com a sua funcionalidade (maior ou menor) ao desenvolvimento do rol de competências prescrito, ou seja, à mobilização desses conhecimentos em ação.

Essa constatação adquire contornos visíveis à medida que se analisa o discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere à defesa da Pedagogia das Competências como referência para a organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos de graduação em Educação Física.

A ênfase conferida por essa referência às dimensões aludidas representa um dos elementos a partir dos quais os documentos legais analisados têm recebido consideráveis críticas, tanto da comunidade acadêmica quanto de associações e/ou entidades político-acadêmicas e movimentos representativos dos professores. Reitera-se, para tanto, o posicionamento da ANFOPE, ANPEd, CNTE, FORUMDIR, ANPAE e ANDES-SN em relação ao caráter eminentemente pragmático e desqualificante decorrente da Pedagogia das Competências à formação de professores, tratado no capítulo anterior.

A luta pela revogação da Resolução CNE/CP 01/2002, conforme Brzezinski (2011), continua sendo uma das pautas da ANFOPE, fundada, sobretudo, na contrariedade dessa entidade ao referencial imposto aos cursos de licenciatura do país por esse marco regulatório. De acordo com a autora, a ANFOPE tem claro que esse ordenamento legal preconiza que:

[...] o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado “imediató” do que

vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola (BRZEZINSKI, 2011, p.47).

Assim, a revogação da referida resolução sustenta-se na seguinte justificativa:

O *corpus* doutrinário que dá sustentação epistemológica, científica, educacional e pedagógica à referida Resolução se ancora em um projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para Mínimo. Este projeto propugna a cultura da produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão-de-obra, tal como é exigida pelo sistema capitalista. A tendência neotecnicista da educação e a teoria do neo-capital humano são seus ancoradouros e as competências, o eixo da formação inicial e continuada de professores (ANFOPE, 2010 *apud* BRZEZINSKI, 2011, p.48, grifos da autora)⁸⁴.

Considerando as questões arroladas no documento supracitado da ANFOPE, faz-se necessário analisar os elementos que permitem demonstrar, bem como sustentar as evidências apresentadas em relação às implicações da Pedagogia das Competências à formação do trabalhador em Educação Física, no que diz respeito à ênfase nas “dimensões do *fazer*, do *saber fazer* ou do *saber intervir*” (BRASIL, 2004a).

No caso do Parecer CNE/CP 09/2001, as competências são concebidas como possibilidades de superar a histórica dificuldade de consolidar, adequadamente, a relação teoria-prática (caracterizada pelo Parecer CNE/CP 09/2001 pela polarização entre o trabalho em sala de aula, que “supervaloriza os conhecimentos teóricos acadêmicos” (p.22) e as atividades de estágio que “supervaloriza o fazer pedagógico” (p.22)). Afirma o parecer, em duas passagens, que:

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. [...] A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2001a, p.29).

Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível (BRASIL, 2001a, p.35).

⁸⁴ Brzezinski (2011) faz referência direta ao Ofício n. 20, de 10 de junho de 2010, no qual a ANFOPE solicita ao MEC a revogação da Resolução CNE/CP 01/2002.

Embora o parecer avance em termos do reconhecimento da problemática da relação teoria-prática nos cursos de formação de professores, cabe questionar se a adoção da referência da Pedagogia das Competências pode vir a superá-la. Pelo exposto nos excertos acima, a articulação entre teoria e prática, pela via das competências, dá-se na medida em que o conhecimento teórico é mobilizado em ação e atende às demandas das situações de trabalho.

Observa-se que esse referencial sugere processos de formação voltados eminentemente para uma formação instrumental dos professores (pautada no saber-fazer), em que não ocorre a superação da dicotomia entre teoria e prática, mas a supervalorização da prática e/ou a construção de uma hierarquia estas, em que a primeira é relevada à medida que (e somente se) serve de aporte à atuação profissional imediata do professor. Explicita-se, ademais, o que para Duarte (2003) representa a supervalorização do conhecimento tácito do professor (inserido no que, comumente, se denomina “epistemologia da prática”, anteriormente aludida) e a desvalorização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade - em suma, a negação de uma sólida formação teórica.

Nesse sentido, evidencia-se que a Pedagogia das Competências representa uma referência eminentemente pragmática, que reduz a formação do trabalhador em Educação Física a uma formação técnica, imediatista, fragilizada e desqualificada.

Frigotto (1998, p.15) explicita ainda o deslocamento da formação do plano da “responsabilidade social para o plano individual”. Esse aspecto também vem a corroborar o posicionamento da ANFOPE sobre a correspondência entre a referência que sustenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (extensivo, também às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física) e o “projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para Mínimo” (ANFOPE, 2010 *apud* BRZEZINSKI, 2011, p.48).

O deslocamento apontado por Frigotto (1998) implica na responsabilização (individual) do trabalhador pela sua formação e pela sua (in)capacidade de inserir-se no mercado de trabalho, supostamente em expansão. Assim, apologiza-se o mercado e culpabiliza-se o trabalhador sob o falacioso argumento de que, se esse

se encontra desempregado, não se trataria de uma contradição imanente do modo de produção em sua atual fase de desenvolvimento, mas, precipua e unicamente, da sua qualificação insuficiente ante as demandas do mercado de trabalho. Segundo Frigotto (1998, p.14):

[...] no início da crise do modo de regulação social fordista (anos 50-60) a educação formal e a qualificação profissional apareciam como formadoras de capital humano. Este conceito, mesmo sendo expressão de uma leitura economicista, engendrava uma perspectiva integradora vinculada à tese do pleno emprego. [...] Hoje a educação formal e a qualificação são situadas como elementos da competitividade, reestruturação produtiva e da 'empregabilidade'. [...] Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Os desempregados devem buscar 'requalificação' e 'reconversão profissional' para se tornarem empregáveis ou criarem o auto-emprego no mercado informal ou na economia de sobrevivência.

Além disso, em relação a esse aspecto, na mesma linha de argumentação, Taffarel e Santos Júnior (2010, p.32) indicam que:

Alguns estudiosos que têm tratado da questão das Competências, como Machado (1998); Ramos (2001), entre outros, indicam que tal referência constitui-se no braço pedagógico do neoliberalismo à medida que tem como características - latentes ou patentes - a ênfase no individualismo (responsabilizando cada um por sua formação); exacerbação da competição (quebrando a noção da categoria, visto que já não há mais uma política global de formação, mas sim, um rol de competências para se disputar a fim de estar 'melhor qualificado' no sentido da empregabilidade); o fetiche do indivíduo (esta crença bizarra de que é possível tomar o indivíduo descolado das relações sociais); a flexibilização e o aligeiramento na formação (radicalização da desqualificação); a ideia do mercado como grande regulador da qualidade e a simetria invertida (desenvolver habilidades que o mercado já exige no processo de formação acadêmica).

Os autores explicitam que a adoção desse referencial relaciona-se, direta ou indiretamente, ao interesse de “desenvolver habilidades que o mercado exige já no processo de formação acadêmica” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p.32), manifestando, portanto, a partir da simetria invertida, a subsunção da formação ao capital. Trata-se do estreitamento da formação em função das suas determinações - conforme discussões anteriores, à construção de uma nova ordem e a produção do consenso em torno desta (TAFFAREL, 1998) -, desvinculando-a da “dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade” (FRIGOTTO, 1998, p.14).

Associa-se à Pedagogia das Competências, a negligência quanto a pesquisa e a extensão como importantes espaços formativos da Educação Superior. No tocante a esse aspecto, o Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES

07/2004 indicam, entre os seus princípios, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Todavia, não são evidenciados consistentes indicações para além dessa alusão isolada e genérica. Essa situação é agravada pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e pela Resolução CNE/CP 01/2002, em que, embora a pesquisa seja mencionada e consideravelmente citada, a extensão sequer é referida por esses documentos legais.

Constata-se que a pesquisa é concebida de forma restrita, tendo em vista que tais documentos (em específico o Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002) enfatizam-na e/ou restringem-na à instrumentalização do trabalhador em Educação Física para a docência. Essa concepção materializa-se sob duas dimensões: a menção à produção de conhecimentos que o professor ensina e à produção de conhecimentos do “próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (BRASIL, 2001a, p.35).

Sobre a primeira dimensão - a produção dos conhecimentos que o trabalhador em Educação Física ensina e a sua relação com tais conhecimentos - o Parecer CNE/CP 09/2001 afirma que:

A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento (BRASIL, 2001a, p.38).

Observa-se que emerge aqui a discussão acerca da fragmentação da formação e do próprio conhecimento⁸⁵, cuja característica (entre outras) referencia-se na negação e/ou na restrição da relação amplitude-profundidade no acesso a determinados conhecimentos, julgados de maior ou menor relevância à formação do trabalhador em Educação Física. Essa asserção é verificada no excerto acima citado, no qual o Parecer CNE/CP 09/2001 indica que o professor da Educação Básica não deve ter um conhecimento restrito àquilo que ensina e, da mesma maneira, ampliado e profundo com similaridade ao “especialista” das áreas de conhecimento (BRASIL, 2001a).

⁸⁵ Essa discussão encontra-se mais amplamente desenvolvida na próxima seção deste capítulo e no subsequente.

Isto posto, a “medida” de conhecimento sugerida e/ou estabelecida pelo parecer são as “noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências” (BRASIL, 2001a, p.36). Ainda, consoante o documento:

Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais (BRASIL, 2001a, p.35).

Em relação à segunda dimensão - produção de conhecimentos do “próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (BRASIL, 2001a, p.35) - tanto o Parecer CNE/CP 09/2001 quanto a Resolução CNE/CP 01/2002 referem-se à importância (entenda-se, também, utilidade) da pesquisa “com foco no processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2001a, p.62; 2002, p.02) para potencializar o desenvolvimento de competências do professor e para a compreensão do processo de construção do conhecimento. A segunda finalidade, há que se ressaltar, parece ser secundarizada ante a veemente ênfase da concepção de pesquisa como um instrumento potencial para o desenvolvimento de competências do trabalhador em Educação Física para o ensino, tal como é possível observar na asserção a seguir:

Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc. Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens (BRASIL, 2001a, p.36).

A vinculação direta e restrita da pesquisa no âmbito da formação do trabalhador em Educação Física com o referencial do desenvolvimento de competências, enfaticamente aludida pelos documentos em análise, sugere uma concepção utilitária de pesquisa, o que coaduna com a evidência de uma formação eminentemente técnica. Além disso, no trecho supracitado do Parecer, evidencia-se a indicação de uma série de procedimentos metodológicos relativos à pesquisa, a veiculação subjacente de uma concepção única de ciência, qual seja, a concepção positivista.

Em suma, no âmbito dos quatro documentos legais analisados, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão parece ser negligenciada e sequer

colocada como prerrogativa para a qualificação da formação do trabalhador em Educação Física. Ademais, essa postura apresenta-se coerente com a atual flexibilidade, assegurada pela legislação educacional brasileira, com que as IES, responsáveis pela formação acadêmica/profissional têm-se organizado, tais como universidades, centros universitários, faculdades, Institutos Superiores de Educação, entre outros; cujos espaços é legítima a maior ou menor exigência em relação a atividades de ensino, pesquisa e extensão⁸⁶.

4.2.2 Fragmentação da formação e do conhecimento: corporativismo e subsunção à lógica privada-mercantil

No que se refere à fragmentação da formação do trabalhador em Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais corroboram e legitimam interesses corporativos que se mantiveram relativamente incólumes, desde a década de 1980, com o processo de deliberação e de implementação da Resolução CFE 03/1987.

A fragmentação da formação, do que decorre, inclusive, a fragmentação do conhecimento a ser tratado pelos cursos de graduação em Educação Física, é regulamentada de forma inédita pela Resolução CFE 03/1987: “A formação dos Profissionais de Educação Física será feita em curso de Graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física” (BRASIL, 1987b, p.01).

Essa organização pedagógica e curricular, preconizada para a formação do trabalhador em Educação Física na década de 1980, é materializada visando atender as demandas do capital pela formação de um trabalhador de novo tipo para a área. No período histórico em questão, emerge o precário e desregulamentado “mercado das atividades” (explorado intensivamente pela iniciativa privada), devido ao paulatino recuo do Estado como provedor dos direitos sociais (entre os quais, as condições para a manutenção da qualidade de vida da população) e à intensificação da fetichização do corpo, moldado “à luz do mercado de consumo” (QUELHAS; NOZAKI, 2006; BOTH, 2009).

Nesse ínterim, a reforma curricular dos cursos de graduação em Educação Física, resultantes do Parecer CFE 215/1987 e da Resolução CFE 03/1987, é

⁸⁶ Ver, no capítulo 02, o ponto de vista de Freitas (1999) sobre os Institutos Superiores de Educação e a relação dessas instituições com a formação de professores.

apresentada como necessária ante a demanda de atender a esse mercado, supostamente, em expansão.

A partir de questões semelhantes às que pautam a fragmentação da formação do trabalhador em Educação Física, considerando os ordenamentos legais atualmente vigentes, a criação dos cursos licenciatura e de bacharelado em Educação Física, no final da década de 1980, atendeu a interesses corporativos (e condescendentes ao capital) que argumentavam que: “[...] a formação do licenciado não vinha atendendo ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias à intervenção do profissional nos diversos campos de trabalho não-escolar” (COESP-EF, 1999, p.07). A centralidade desse discurso, salienta-se, reside na apologia à expansão do mercado de trabalho.

Com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir de meados da década de 2000, a fragmentação da formação é novamente sustentada, entretanto, caracteristicamente, tanto o Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 quanto o Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES 07/2004 eximem-se de discuti-la e de justificá-la a partir de argumentos consistentes. O que se apresenta nesses documentos é uma inconsistência em relação a esse aspecto, tendo em vista que os mesmos naturalizam a fragmentação da formação do trabalhador em Educação Física (bem como dos demais trabalhadores em educação, considerando a amplitude regulatória do Parecer CNE/CP 09/2001 e da Resolução CNE/CP 01/2002).

O Parecer CNE/CP 09/2001 refere-se à fragmentação dos cursos de graduação situando-a a partir de três categorias (Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura). Entretanto, esse documento exime-se de mencionar pontos, contrapontos ou justificativas acerca deste tema, situados para além do próprio processo de reforma curricular (ou seja, toma a fragmentação como dada). Ademais, assim como a sua correlata resolução, o parecer assevera a necessidade de que os cursos de licenciatura possuam “currículos próprios que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo ‘3+1’” (BRASIL, 2001a, p.06).

Uma breve menção ao que, aparentemente, se poderia considerar como justificativa (que o Parecer CNE/CP 09/2001, todavia, não delimitada se, realmente, se trata disso) é a tentativa de superar a histórica ênfase nos conteúdos específicos

da área, em detrimento da formação (pedagógica) do professor, nos cursos de licenciatura. Consoante o referido parecer:

[...] nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula” (BRASIL, 2001a, p.16).

De modo recorrente, o Parecer CNE/CP 09/2001 enfatiza a necessidade de diferenciar (fragmentar) a formação dos professores para a atuação na Educação Básica da formação do bacharel. As asserções a seguir corroboram essa evidência:

Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento (BRASIL, 2001a, p.38).

No entanto é indispensável levar em conta que a atuação do professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, psicólogo ou sociólogo. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2001a, p.54).

No caso do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004, a fragmentação da formação do trabalhador em Educação Física é justificada a partir da alusão à exigência estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a atuação na Educação Básica. Para tanto, cita-se o seguinte excerto do Parecer CNE/CES 058/2004:

A nova concepção e a proposta de organização para a Formação de Professores da Educação Básica atingiram, substancialmente, a tradição da formação do professor e do profissional de Educação Física [...] Diante deste novo cenário o CNE, no início do ano de 2001, convocou audiências públicas para as diversas áreas de formação profissional que articulavam a formação em níveis de bacharelado e de licenciatura. O objetivo destas audiências era fazer as reformulações a partir das orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004a, p.05).

Todavia, para além dessas pretensas justificativas, não existe nos referidos documentos legais qualquer discussão de outra natureza acerca desse aspecto e que, eventualmente, poderia vir a oferecer maiores subsídios para a discussão pretendida.

Essa característica dos documentos legais analisados (eximir-se de discutir e de argumentar de forma consistente sobre determinados aspectos constitutivos)

representa um importante e estratégico subterfúgio para obnubilar questões determinantes à formação do trabalhador em Educação Física e que, pela sua importância, não podem ser substituídas pela sua naturalização ou aligeirada indicação de outro documento legal.

Dentre os argumentos que objetivam legitimar a fragmentação da formação do trabalhador em Educação Física, situados para além do texto propriamente dito das Diretrizes Curriculares Nacionais, o mais difundido e sustentado, por exemplo, por organismos corporativos como o Sistema CONFEF/CREF, é o da diferença entre os locais de atuação profissional dos licenciados e dos bacharéis em Educação Física. Fundamentalmente, argumenta-se que os distintos espaços de trabalho (a escola e/ou a docência com o componente curricular Educação Física para o licenciado e os espaços não escolares para o bacharel) requerem e/ou implicam na formação desses trabalhadores em cursos distintos, supostamente, pelo fato de que seriam demandados conhecimentos e “competências” diferentes no decurso da sua atuação profissional em um e outro espaço⁸⁷.

Esse discurso sustentou, inclusive, a proposição da formação fragmentada do trabalhador em Educação Física no final da década de 1980, com o Parecer CFE 215/1987 e com a Resolução CFE 03/1987 e mantém-se, atualmente, relativamente estável, sobretudo (não de modo exclusivo) ao nível do senso comum.

Taffarel e Santos Júnior (2010) ponderam que a fragmentação entre licenciatura e bacharelado “[...] cinde a formação do professor estabelecendo rupturas já no processo de formação” (p.34). Essa contradição, que incide tanto sobre a organização curricular dos cursos de graduação em Educação Física quanto, fundamentalmente, sobre o conhecimento tratado no interior desses, tem recebido inúmeras críticas, sobretudo devido às inconsistências relativas à sua justificação e “a incapacidade de distinguir-se, no âmbito teórico, o que representam as disciplinas específicas de cada curso e as das demais áreas transversais”

⁸⁷ Esse posicionamento é largamente difundido pelo Sistema CONFEF/CREF, com o objetivo de desqualificar o profícuo debate produzido em defesa da Licenciatura Ampliada, de atender a interesses corporativos e condescendentes com o capital e de cooptar os trabalhadores em Educação Física para a filiação junto ao referido sistema. Um interessante exemplo das diferentes estratégias lançadas pelo Sistema CONFEF/CREF para manter relativamente incólumes os seus interesses corporativos, diz respeito à consulta que o mesmo realizou junto à Secretaria de Educação Superior do MEC sobre “Esclarecimentos acerca de cursos de Educação Física nos graus Bacharelado e Licenciatura”. Dessa consulta, resulta a Nota Técnica N° 003/2010 - CGOC/DESUP/SESu/MEC, datada de 05 de agosto de 2010, a qual reverbera os interesses do sistema CONFEF/CREF (BRASIL, 2010) e, por consequência, é largamente difundida pelo referido órgão privado.

(TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p.35). Em relação ao último aspecto, ressalta-se que advém, ainda, a negação de conhecimentos no âmbito dos cursos de formação, considerando que, na tentativa de distinguir e/ou diferenciar os conhecimentos específicos a um e outro trabalhador, algumas disciplinas são restringidas aos cursos de licenciatura em Educação Física e, outras, aos cursos de bacharelado em Educação Física⁸⁸.

Em uma análise radical, Taffarel (1993) - entre outros autores, tais como Nozaki (2004), Both (2009) e Taffarel e Santos Júnior (2010) - explicita que a fragmentação da formação atende aos interesses do capital de desqualificação do trabalhador já no seu processo de formação. Decorrem dessa evidência, ademais, a produção de reserva de mercado e a dissimulação da luta de classes (tendo em vista que, da fragmentação da formação, erige-se um complexo processo de luta em que trabalhador coloca-se contra trabalhador) e das leis mais gerais que regem o capital.

Taffarel e Santos Júnior (2010) mencionam que outro ponto relativo à fragilidade de legitimação da fragmentação é a negligência em torno do fato de que “[...] o que define a profissão são determinadas necessidades ou demandas sociais que podem ou não estar contempladas no processo de formação” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p.35). Trata-se, portanto, de reconhecer que, independente do local de trabalho (escolas, academias, clubes, dentre outros), o elemento que unifica o trabalho dos professores de Educação Física (e consubstancia a sua identidade profissional) é a docência e/ou o trabalho pedagógico e que a tentativa de negação desta especificidade incorre, necessariamente, na desqualificação do trabalhador no próprio processo de formação (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010). A consideração desse aspecto unificador (a docência) é, inclusive, uma das referências para a elaboração das propostas superadoras do modelo hegemônico de formação do trabalhador em Educação Física que, atualmente, consolidam-se para o enfrentamento da subsunção da formação do trabalhador em Educação Física à lógica do capital.

⁸⁸ Essa questão é demonstrada no próximo capítulo a partir da análise dos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da ESEF/UFPEL e do CEFD/UFSC.

4.2.3 O objeto da Educação Física: “opções” epistemológicas e políticas

O Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES 07/2004, de modo coerente com a sua função de ordenamentos normativos, definem e/ou caracterizam a área da Educação Física ao apresentar e legitimar uma concepção de Educação Física e, por conseguinte, definir o seu “objeto de estudo e de intervenção” (BRASIL, 2004a; 2004b). Tal delimitação representa, articulada às demais categorias de conteúdo, um dos elementos fundamentais a serem inquiridos com a finalidade de consubstanciar o processo analítico ora objetivado e demonstrar os interesses de classe aos quais as Diretrizes Curriculares Nacionais atendem.

Por seu turno, a presente subseção organiza-se a partir da análise da concepção de Educação Física e do objeto de estudo delimitado para essa área de conhecimento pelo Parecer CNE/CES 058/2004 e pela Resolução CNE/CES 07/2004.

Do ponto de vista da caracterização da área, esses marcos regulatórios apresentam-na a partir de uma concepção fragmentada em “três dimensões interdependentes”: “A dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas, a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional” (BRASIL, 2004a, p.08).

A primeira dimensão - prática de atividades físicas, recreativas e esportivas - relaciona-se com o “direito dos indivíduos conhecerem e terem acesso às manifestações e expressões culturais que constituem a tradição da Educação Física, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança” (BRASIL, 2004a, p.08).

No interior dessa dimensão, os objetivos da “prática das manifestações e expressões culturais do movimento humano” orientam-se para:

[...] a promoção, a prevenção, a proteção e a recuperação da saúde, para a formação cultural, para a educação e reeducação motora, para o rendimento físico-esportivo, para o lazer, bem como para outros objetivos decorrentes da prática de exercícios e atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004a, p.08).

A segunda dimensão - do estudo e da formação acadêmico-profissional - compõe-se das “diferentes formas, possibilidades e modalidades de formação em níveis de graduação, de pós-graduação, de extensão, entre outros” (BRASIL, 2004a, p.08). A mesma situa como prerrogativa e desígnio a qualificação e habilitação do

trabalhador em Educação Física tendo em conta a intervenção acadêmica e profissional na realidade social a partir das “manifestações e expressões culturais do movimento humano” e a função social da área, vinculada, restrita e recorrentemente, com a: “ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, no sentido de aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (BRASIL, 2004a, p.08).

A terceira dimensão, por sua vez, refere-se à intervenção acadêmico-profissional do graduado em Educação Física, isto é, o trabalho pedagógico do trabalhador em Educação Física (BRASIL, 2004a), o qual é definido pelo seguinte conjunto de ações:

[...] diagnosticar os interesses e as necessidades das pessoas, de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar a eficiência, a eficácia e os efeitos de programas de exercícios e de atividades físicas, recreativas e esportivas, assim como participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, entre outros afetos direta e indiretamente à prática de exercícios e atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004a, p.08).

Corroborando a análise anterior acerca da Pedagogia das Competências e o pragmatismo arrogado por essa referência à formação do trabalhador em Educação Física, a sua intervenção acadêmico-profissional é delimitada por ações (caracterizadas, pelos documentos analisados, como competências) voltadas exclusivamente ao “saber-fazer”.

Considerando o conjunto de dimensões expostas no excerto anterior, o Parecer CNE/CES 058/2004 (corroborado, posteriormente, pela Resolução CNE/CES 07/2004) concebe a Educação Física como:

[...] área de conhecimento e de intervenção 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, da promoção, da proteção e da 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, 2004a, p.08).

Evidencia-se, no trecho citado, em primeiro plano, a cisão entre a Educação Física concebida como área de conhecimento e como área de intervenção profissional e inclusive, no tocante ao seu objeto, definido como “objeto de estudo e

de aplicação”. Tal fragmentação perpetua e/ou intensifica a cisão entre teoria e prática que, historicamente, é pauta de discussões na área da Educação Física e nos cursos de formação. Além disso, sugere a divisão entre pesquisa e intervenção, entre pesquisadores e professores (que, supostamente, devem “aplicar” na realidade concreta o conhecimento produzido pelos primeiros).

Em análise à opção pelo “movimento humano” como “objeto de estudo e de aplicação” da Educação Física, considera-se que essa discussão remete-se ao debate, engendrado desde a década de 1980, acerca do estatuto científico e epistemológico da Educação Física. Em seu cerne, a defesa do “movimento humano” corresponde, consoante Taffarel e Santos Júnior (2010, p.33), a: “assumir, já na formação, uma concepção fragmentada de homem (cognitivo+afetivo+motor), além do fato de ser um objeto muito abrangente já que o movimento humano pode ser objeto de investigação de várias disciplinas”⁸⁹.

Embora a definição do “movimento humano” como objeto de estudo da Educação Física represente a primazia de uma dada perspectiva epistemológica e política no âmbito da Educação Física e a sua institucionalização como parâmetro orientador da formação do trabalhador em Educação Física, o Parecer CNE/CES 058/2004 menciona o debate e as especificidades das posições defendidas pela comunidade acadêmica da Educação Física em relação à temática. Tal reconhecimento manifesta-se tanto pela menção aos “termos e expressões” comumente propostos como objeto da Educação Física⁹⁰, quanto ao reconhecimento de estes provêm de “diferentes e, em alguns casos, concorrentes constructos de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica” (BRASIL, 2004a, p.08).

Todavia, contraditoriamente, a explícita menção e opção pelo “movimento humano” não é acompanhado de discussões sobre as justificativas relativas a tal delimitação e de suas implicações epistemológicas e políticas para a formação do trabalhador em Educação Física. O parecer procura abrandar a ausência de tal

⁸⁹ Em relação a esse aspecto, os autores ponderam que, se porventura, essa não seja a compreensão de movimento humano predominante nesses marcos regulatórios e, sim, outra concepção, “não fica claro nem no arrazoado e nem no texto da resolução” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p.32).

⁹⁰ Exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade e motricidade (BRASIL, 2004a).

discussão (bem como de esclarecimentos acerca da opção por um “termo e expressão” em detrimento de outro(s)) ao explicitar que:

[...] os termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada Instituição de Ensino Superior eleger aqueles julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos (BRASIL, 2004a, p.08).

Entende-se, entretanto, que a delimitação, pelos documentos legais analisados, do objeto da Educação Física tende a conferir a legitimidade (legal) de uma dada concepção historicamente hegemônica nessa área de conhecimento e que, como o próprio Parecer CNE/CES 058/2004 assevera, fundamentada também em “constructos de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica” (BRASIL, 2004a, p.08). A demarcação do movimento humano negligencia a apreensão do objeto da Educação Física como bem da humanidade, produzido histórica e socialmente determinado por leis histórico-sociais, e situa-o como fenômeno apartado dessas leis (e, mesmo, sequer considerando-as), em uma asserção marcadamente idealista e reacionária (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009).

Esta pretensão epistemológica é gradativamente delineada no decurso dos textos dos documentos legais analisados, na medida em que se referem ao perfil profissional do trabalhador em Educação Física, à função social de seu trabalho, às competências a serem desenvolvidas, além da recorrente e restrita vinculação da Educação Física com a área da saúde.

Ademais, a opção por esse objeto, associada ao atrelamento da área (predominante e/ou exclusivamente com a saúde), possibilita ratificar que a concepção fundamental de ciência subjacente ao Parecer CNE/CES 058/2004 e à Resolução CNE/CES 07/2004 é a empírico-analítica, a qual, consoante Taffarel e Santos Júnior (2010), é marcada por uma série de cisões, tais como as que estabelecem entre qualidade e quantidade, objetivo e subjetivo e micro e macro⁹¹. Além disso, trata-se de uma concepção marcadamente idealista, cuja possibilidade

⁹¹ A referência à concepção de ciência empírico-analítica como constructo teórico fundamental subjacente às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física deve-se ao fato de que se coaduna com Taffarel e Santos Júnior (2010, p.33) em relação à evidência de que: “a flexibilidade alcançada permite uma série de outras vertentes que não tenham uma perspectiva teleológica - multiculturalismo, pós-estruturalismo, neopragmatismo e outras tendências que podem ser agrupadas, como subdivisões, na alcunha de pós-modernismo”. Essas vertentes têm em comum o ceticismo em relação à razão, à ciência e às metanarrativas e a valorização exacerbada do cotidiano e do imediato.

de conhecimento e de intervenção na realidade revela-se, sobremaneira, restrita e condescendente com o capital.

Acompanhada da concepção de Educação Física, encontra-se a delimitação dos campos de atuação e/ou da função social do trabalho pedagógico do trabalhador em Educação Física, qual seja, o:

[...] foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004b, p.01).

Considera-se sobremodo limitada a insistente e exclusiva correlação da Educação Física com os temas relativos à saúde (tais como “prevenção, promoção, proteção e reabilitação” da saúde). Essa evidência é reforçada pela recorrência com que a mesma é aludida no texto dos documentos legais, bem como na delimitação da função social do trabalho do professor de Educação Física, expresso nos seguintes termos:

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, *visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável* (BRASIL, 2004b, p.01, grifo nosso).

O Parecer CNE/CES 058/2004, a exemplo da Resolução CNE/CES 07/2004, também sustenta tal posicionamento, todavia, em uma oportunidade (somente), amplia esta incumbência para: “ [...] possibilitar às pessoas o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana” (BRASIL, 2004a, p.09). Contudo, tal proposição é apresentada isoladamente, relegada no decurso do documento e sequer mencionada pela Resolução CNE/CES 07/2004.

Em suma, evidencia-se que a Educação Física e o trabalho do trabalhador dessa área de conhecimento são delimitados pela finalidade de “aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (BRASIL, 2004a, p.01). Qualquer outra possibilidade, mesmo a “formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas” é subordinada à promoção da

saúde, concepção hegemônica presente no discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para aos cursos de graduação em Educação Física.

Trata-se de uma concepção que, em contraste com a finalidade apresentada de modo marginal pelo Parecer CNE/CES 058/2004 - a garantia de acesso ao acervo cultural da cultura corporal, concebido como direito inalienável - desconsidera a função social da Educação Física (mesmo a promoção da saúde) e a sua relação de determinação dialética com as leis gerais que regem a formação social capitalista. Em relação a esse aspecto, Taffarel e Santos Júnior (2010, p.33, grifos dos autores) explicitam que:

Diga-se, por fim, que isto não constitui nenhum empecilho para o objetivo proposto pela Resolução nº. 07 - que é o da promoção da saúde - posto que nada impede (na vala comum em que foi jogada a Educação Física) de se trabalhar sob a égide de uma (quimérica) melhor qualidade de vida. Pretensa, porque falar em qualidade de vida fora do marco referencial das condições objetivas da existência social só é possível nas *aventuras do Barão de Münchhausen*.

Pelo exposto, conclui-se que o Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES 07/2004 legitimam e institucionalizam uma dada concepção de Educação Física, a qual, conforme se procurou explicitar no decurso desta subseção, apresenta implicações epistemológicas e políticas profundamente atreladas aos interesses de classe aos quais as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física vinculam-se: os interesses hegemônicos de manutenção da sobrevivência do capital.

4.2.4 Perfil profissional do (novo) trabalhador em Educação Física

Considerando a análise decorrente das categorias de conteúdo, apresentada nas subseções anteriores, é possível antever aspectos gerais e específicos relativos ao perfil profissional indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais ao trabalhador em Educação Física. Nesse sentido, objetiva-se, na presente subseção, sistematizar tais aspectos.

Para tanto, organizou-se a mesma com base nos elementos apresentados pelos documentos legais analisados na condição de justificativas ao processo de reforma curricular e na alusão específica ao “tipo” (perfil profissional) de trabalhador em Educação Física definido pelos mesmos.

No âmbito das justificativas apresentadas por esses marcos regulatórios para o processo de reforma curricular, evidenciam-se aspectos gerais que balizam, de modo amplo, a reforma educacional brasileira e aspectos particulares, atinentes à área da Educação Física e ao trabalhador perspectivado.

A reforma educacional brasileira funda-se (e intenta justificar-se) em um discurso geral sobre a necessidade de compatibilizar os processos de formação humana e as demandas por uma força de trabalho competente e conformada subjetivamente às condições objetivas das relações sociais de produção, imanentes à atual fase de desenvolvimento do modo de produção (SILVA JÚNIOR, 2005; MÉSZÁROS, 2008)⁹².

Essa evidência, todavia, é escamoteada sob a apologia da expectativa e da positividade da conjuntura econômica, política e social que se erige no século XXI, a qual, por suposto, apresentaria a tendência da superação das mazelas de toda ordem que, historicamente, atentam à sobrevivência da humanidade. Associa-se a esse devir (quimérico) o papel central da educação, visto que, à consecução da almejada “mudança” social, deve a classe trabalhadora, necessariamente, preparar-se tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo.

Desse falacioso discurso é possível demonstrar, por um lado, a naturalização da sociabilidade humana erigida sob a égide do capital e da impossibilidade de perspectivar relações sociais concretas de ordem crítico-superadora sob outra base produtiva que não o modo de produção capitalista⁹³ (MÉSZÁROS, 2008) e; por outro, a veiculação da crença e/ou esperança nas mudanças sociais que adviriam em decorrência dos inéditos avanços em relação à tecnologia, à ciência e a outros campos⁹⁴. Em relação a esse último ponto, identifica-

⁹² Na relação estabelecida entre a atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista e as demandas imputadas à força de trabalho, no sentido de que esta esteja e seja qualificada para o trabalho (com vistas à constante maximização da acumulação do capital), não é demais reiterar que se está considerando também que, no atual nível de desenvolvimento das forças produtivas (“substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível”), intensifica-se o aumento de incorporação de capital morto e a diminuição do capital vivo no processo produtivo (FRIGOTTO, 2003). Em outras palavras, isso significa reiterar que a intensificação da exigência de qualificação do trabalhador encontra-se acompanhada da precarização do trabalho e da formação de um exército de reserva, explicitada na contraditória relação entre a diminuição da necessidade quantitativa do trabalho vivo e o aumento da necessidade qualitativa deste (FRIGOTTO, 2003).

⁹³ Veja-se, por exemplo, o “decreto”, emanado e comumente veiculado pela direita, do colapso do socialismo real (FRIGOTTO, 1998; 2003).

⁹⁴ Além disso, evidencia-se que os documentos legais que orientam as reformas educacionais no Brasil se pautam em um discurso eminentemente conservador em sua essência, que se apropria de conceitos presentes também ao nível das históricas reivindicações da classe trabalhadora, o que, têm gerado, ao nível da apreensão imediata desses conceitos, considerável ambiguidade. Mencionam-se,

se a apologia à sociedade do conhecimento e às suas “virtudes” - expostas de modo dissociado de sua intrínseca vinculação com o capital.

Para tanto, as reformas curriculares são apresentadas na condição de processos eminentemente fundamentais para a promoção do desenvolvimento social (e econômico), em que as contradições imanentes à contradição capital-trabalho, entretanto, são ocultadas de forma estratégica. Dissimula-se, portanto, a evidência de que tais processos representam ações necessárias para afiançar a sobrevivência do modo de produção em crise, em que, conforme Mészáros (2008, p.25, grifos do autor):

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas as intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade com um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de produção. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*.

Especificamente em relação aos documentos legais analisados, evidencia-se que, de forma coerente com o discurso engendrado em torno do processo de reforma educacional materializado no Brasil desde meados da década de 1990, o Parecer CNE/CP 09/2001 referencia a premente necessidade de reestruturar os cursos de graduação destinados à formação de professores para a atuação na Educação Básica, tendo em vista a finalidade de sintonizá-la com os “desafios” colocados à educação brasileira no atual período histórico. Esses “desafios” são descritos nos seguintes termos:

O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação está impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais (BRASIL, 2001a, p.03).

Tendo em vista o conjunto de questões arroladas nesta subseção - até a presente etapa de análise -, constata-se que o que é apresentado pelo documento de forma inequívoca e linear, carrega consigo contradições que, a partir de uma análise mais acurada, revelam o sentido de tais asserções para além de sua

a título de exemplo, os seguintes conceitos: trabalho, mundo do trabalho, igualdade, qualidade, democracia, liberdade, cidadania, justiça social, entre outros.

manifestação aparente e/ou fenomênica. Com a veiculação desse discurso, os documentos sugerem que o atual período histórico (entenda-se a atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista) representa a possibilidade de superação de mazelas históricas como a desigualdade social - a exemplo do trecho supracitado do Parecer CNE/CP 09/2001, em que se observa o estabelecimento de correlação entre a mundialização da economia, a demanda por trabalhadores qualificados e a importância da educação “para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais” (BRASIL, 2001a, p.03).

Tal apologia expõe tanto a manipulação - em prol da produção de consenso - dos históricos interesses reivindicados pela classe trabalhadora, quanto do suposto caráter de inevitabilidade e desejabilidade das mudanças em curso, visto que essas são colocadas como a possibilidade de, hipoteticamente, materializar “mudanças sociais” no interior deste mesmo modo de produção (ou seja, sem superar as relações de produção regidas pelo capital).

Considera-se que, tendo em vista a lógica a partir da qual o modo de produção capitalista historicamente se pauta - explicitada por Marx (1989) -, qual seja, a acumulação e apropriação privada do capital a partir da extração da mais-valia (absoluta e relativa), proveniente da exploração da força de trabalho e o fato de que as transformações que historicamente marcam-no (decorrentes da superação das suas crises), em essência, não o alteram, é absolutamente ilusório (idealista e reacionário) perspectivar a superação das suas contradições - constituídas e constituintes deste - sem a superação radical de suas bases estruturais. Tal intento, no âmbito dos marcos regulatórios em questão, consoante Taffarel (1998, p.14, grifos da autora), representa a tentativa de materialização da nova ordem preconizada pelo capital e da produção de consensos em torno das reformas em curso, as quais ocorrem a partir de um “violento processo de *amoldamento subjetivo*”.

Em análise aos aspectos particulares atinentes às justificativas para as reformas curriculares atinentes à formação do trabalhador em Educação Física, o Parecer CNE/CP 09/2001 evidencia a relação capital-trabalho-educação de forma a-histórica e condescendente com a teoria do capital humano. Constata-se que esse documento reafirma a educação como um dos elementos-chave para a formação qualificada de força de trabalho, a fim de atender às demandas colocadas pelo novo padrão de reestruturação produtiva. Conforme o parecer:

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser. (BRASIL, 2001a, p.07).

Evidencia-se, assim, uma concepção a-histórica e funcionalista de educação e da sua função social. Salienta-se, para tanto, a utilização da expressão “formas contemporâneas de conviver e se ser”, a qual sugere que a mesma se refira, de uma forma pretensamente artificiosa, às contemporâneas relações sociais, determinantes e determinadas pelo modo de produção capitalista. Considera-se que analisá-las em sua relação dialética com a totalidade social, em um processo de ascendência à sua essência (superando aproximações aparentes e fenomênicas com e do real) requer situá-las na condição de relações sociais contraditórias, desiguais e antagônicas, visto que se produzem e se reproduzem no interior de uma sociedade regida pelo capital e cindida em classes sociais.

As reformas curriculares concernentes à Educação Básica, desde meados da década de 1990, explicitam com nitidez a centralidade conferida à educação para o atendimento das demandas de formação humana ante o atual período histórico, arroladas no excerto anteriormente citado do Parecer CNE/CP 09/2001.

Nessa perspectiva, a reforma propalada para a formação de professores (a ser viabilizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais), por sua vez, é caracterizada como necessidade iminente por estes documentos legais, considerando dois fatores principais: a suposta relação da baixa qualidade de ensino verificada na Educação Básica com a “inadequada” formação dos professores⁹⁵ e a evidência de que o êxito na implementação das reformas relativas a esse nível educacional encontra-se subordinado à formação de professores compatível com os seus respectivos princípios e marcos legais e conceituais⁹⁶ (BRASIL, 2001a).

⁹⁵ Nesse caso, observa-se uma imediata e negligente relação de causa e efeito. Tal relação desconsidera que a qualidade na Educação Básica decorre de condições objetivas situadas para além dos processos de formação dos professores, tais como condições dignas de trabalho, salário e carreira dos professores, as condições materiais das escolas, o atendimento das necessidades básicas dos estudantes (alimentação, saúde, acesso a bens culturais, etc.), dentre outros elementos. Ademais, decorre desse posicionamento a tendência de responsabilizar e culpabilizar os sujeitos, em um processo de individualização, em detrimento de análises efetivamente coerentes que considerem as condições objetivas que determinam, historicamente, a Educação Básica brasileira.

⁹⁶ Tratam-se das normas instituídas pela LDBEN e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, e suas modalidades, bem como das recomendações dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica e do sistema de avaliação - SAEB (BRASIL, 2001a).

Em relação a esse último aspecto, a formação de professores figura como uma das instâncias a serem reformadas com vistas ao êxito da materialização da política educacional arquitetada para a Educação Básica. Assim, a formação e o trabalho dos professores constituem-se em como elementos estratégicos para a materialização da função social atribuída à educação pela formação social capitalista. Freitas (2004), em relação a esse aspecto, aponta o seguinte encadeamento entre as ações reformistas implementadas pelo Estado brasileiro nos diferentes níveis educacionais:

[...] quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCNs), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (Diretrizes e Referenciais), como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação das IES) e, por último, como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela Reforma (sistemas de avaliação de estudantes - SAEB, Enem e Provão) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação - os atuais processos de certificação de professores e creditação de instituições (FREITAS, 2004, p.100).

Não é demais ressaltar, senão absolutamente necessário, que a reforma da Educação Básica (assim como a totalidade da política educacional do país), mantém correspondência com as políticas prescritas pelos organismos internacionais para a educação dos países da América Latina e do Caribe, as quais decorrem de um processo de indução externa (imposto e consentido, contraditoriamente) regulado, mundialmente, pelos países imperialistas (TAFFAREL, 1998; SILVA JÚNIOR, 2002; SILVA, 2002; KRAWCZYK; VIEIRA, 2010).

No caso do Parecer CNE/CES 058/2004 e sua respectiva resolução, de modo similar ao Parecer CNE/CP 09/2001, no que tange à justificativa apresentada em torno da reforma dos cursos de graduação em Educação Física, a apologia à atual fase de desenvolvimento da formação social capitalista e às contemporâneas demandas colocadas para a formação e para o trabalho dos professores de Educação Física apresentam considerável centralidade. O mercado de trabalho, “cada vez mais competitivo e em expansão” (BRASIL, 2004a), é mencionado recorrentemente pelo parecer para remeter-se ao processo de reforma curricular da formação do trabalhador em Educação Física, imposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e materializado pelas IES brasileiras.

As justificativas construídas e apresentadas por esses documentos legais em torno da necessidade de reforma curricular dos cursos de graduação em

Educação Física reúnem argumentos e equívocos que não ultrapassam o nível aparente de compreensão da realidade. Os reais e essenciais interesses desse processo (em última instância, a manutenção da contradição capital-trabalho, materializada historicamente na e pela sociedade capitalista) encontram-se dissimulados por argumentos situados desde uma visão a-histórica e harmônica de sociedade, até a pretensa apropriação e utilização dos interesses históricos da classe trabalhadora, como estratégia para produzir o consenso necessário à construção e/ou manutenção da “nova ordem desejada pelo capital” (TAFFAREL, 1998).

Em síntese, demonstra-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física são elaboradas e referendadas pelo Estado brasileiro com finalidades política e ideologicamente situadas, cujo elemento fundante, conforme se sustenta nessa pesquisa, é a manutenção do modo de produção regido sob a lógica do capital.

À consecução desse fim, advém a necessidade de trabalhadores com competências específicas e consideravelmente funcionais às relações sociais erigidas no hodierno período histórico: trata-se de (con)formar um trabalhador de “novo” tipo. Em linhas gerais, necessita-se de (novos) trabalhadores cujas competências se relacionam com duas dimensões fundamentais: a aptidão, explícita em competências, habilidades e atitudes diretamente voltadas para o trabalho abstrato e a conformação subjetiva, do ponto de vista da aceitabilidade das precárias condições de (des)proteção social e, em um sentido mais amplo, da cooptação ao capital (SILVA JÚNIOR, 2005; MÉSZÁROS, 2008).

Cabe analisar, destarte, o perfil profissional perspectivado ao trabalhador em Educação Física pela via das Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo em vista a formação de um trabalhador de “novo” tipo.

O Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 não apresentam, explicitamente (isto é, em uma seção específica), a caracterização do perfil profissional do professor da Educação Básica (e, conforme os desígnios dessa pesquisa, do professor de Educação Física). A identificação dessa categoria somente ocorre a partir de uma análise ampla do conjunto de prescrições (princípios, fundamentos e procedimentos) apresentado por esse documentos legais.

Evidencia-se que, em relação ao perfil do trabalhador em Educação Física, licenciado - cujo trabalho abrange, também, a docência na Educação Básica -, conforme se explicitou anteriormente, um aspecto fundamental aludido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais diz respeito à necessidade de formação de um professor condescendente com a reforma educacional da Educação Básica como condição de êxito dessa última.

Outras indicações acerca do seu perfil profissional encontram-se na Resolução CNE/CES 07/2004, a qual realiza as seguintes menções:

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a formação deste profissional. (BRASIL, 2004b, p.01).

A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004b, p.03).

A partir da análise do Parecer CNE/CP 09/2001 e da Resolução CNE/CP 01/2002, evidencia-se que o perfil profissional do licenciado em Educação Física, objetivado coaduna com a busca pelo exercício competente da docência; esse entendido a partir dos marcos teórico-conceituais próprios desses ordenamentos legais, tais como a Pedagogia das Competências e a concepção de Educação Física.

No âmbito do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004, o perfil profissional do “graduado em Educação Física” é delimitado segundo uma premissa relativamente universal e consensual na reforma educacional brasileira:

[...] a conciliação da realidade de um mercado de trabalho diversificado, cada vez mais competitivo e em expansão, com a formação de um profissional que alie os conhecimentos e instrumentos específicos da sua área a uma ampla e consistente visão da realidade humana, social, política e econômica do país (BRASIL, 2004a, p.07).

Trata-se, portanto, de perspectivar um determinado perfil profissional ao trabalhador em Educação Física adequado (subsumido) às demandas advindas do mercado de trabalho.

Em um primeiro nível de análise, o mercado de trabalho é alçado, por esses documentos legais, a elemento mediador das relações sociais e, de modo particular, a fator determinante da formação do trabalhador em Educação Física, isto é,

representa o parâmetro definidor do perfil desse trabalhador, da qualidade da formação e da totalidade das atividades formativas desenvolvidas no interior dos cursos de graduação em Educação Física. Evidencia-se, portanto, a subsunção da formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira ao mercado de trabalho, concebido, por um lado, como diversificado, competitivo e em expansão e, por outro, em uma análise radical e coerente com a realidade objetiva, como precário, desregulamentado e excludente.

Tendo em vista a tendência do modo de produção capitalista à destruição das forças produtivas (sobretudo no que diz respeito à classe trabalhadora), em sua contemporânea fase de desenvolvimento, inverte-se, em certa proporção, no entendimento de Frigotto (1998), a lógica segundo a qual a classe trabalhadora, historicamente, luta por adequadas condições de trabalho para a busca pelo emprego (e sua permanência) como condição mínima à sua sobrevivência. Consoante o autor:

A crise do trabalho assalariado, entendida como o aumento exponencial do desemprego estrutural e a precarização do trabalho constitui-se num dos problemas políticos e psicossociais mais agudos da história humana e, ao mesmo tempo, explicita umas das contradições mais profundas deste fim de século. A classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se, hoje, desesperadamente para manter-se empregada mesmo às custas da perda de direitos duramente conquistados (FRIGOTTO, 1998, p.14).

Considerando esse panorama (brevemente referenciado), observa-se o deslocamento da concepção de formação humana, situada, atualmente, em duas dimensões fundamentais correlacionadas: o estreitamento e/ou a redução da compreensão do educativo ao “economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade” e; a responsabilização individual do trabalhador pela sua formação e pela sua (in)capacidade de inserir-se no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 1998, p.14). Essas dimensões constituem os elementos basilares à discussão pretendida nesta seção acerca do perfil profissional do trabalhador em Educação Física.

Tanto no âmbito específico do mercado situado nos espaços extraescolares, em que os trabalhadores em Educação Física vendem sua força de trabalho (academias, clubes, *personal trainers*, hotéis, empresas, hospitais, entre outros), quanto no próprio espaço escolar, estabelecessem-se relações de trabalho flexíveis, precárias e desregulamentadas, as quais se revelam signatárias da lógica das mudanças no mundo do trabalho originadas nas últimas décadas do século XX (BOTH, 2009). Necessita-se, portanto, de trabalhadores de Educação Física

competentes do ponto de vista do provimento objetivo das demandas e das constantes mutações advindas desse mercado e da sua subsunção (aceitabilidade) das contradições imanentes dessa conjuntura.

Assim, das dimensões supracitadas, decorrentes das contemporâneas transformações resultantes da crise estrutural do modo de produção e substancialmente funcionais à manutenção da sobrevivência do mesmo, derivam a delimitação, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de um trabalhador em Educação Física cujo perfil profissional relaciona-se com a polivalência, a flexibilidade, a competitividade, a competência e, não menos importante, a capacidade de submissão às condições imanentes a esse “novo” mercado de trabalho, quais sejam, a superexploração do trabalho, baixa remuneração, desproteção social (restrição e/ou corte do acesso a direitos sociais e trabalhistas), entre outros.

4.3 Síntese do processo de análise do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do trabalhador em Educação Física

A descrição e análise das categorias de conteúdo, provenientes do processo de Análise Social do Discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física, permitem indicar que as contradições evidenciadas e discutidas ao nível do seu discurso revelam-se signatárias do contraditório processo de elaboração desses documentos, da reforma educacional brasileira e, em uma análise radical, da contemporânea fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

As demandas provenientes, imediata e mediatamente, da sociabilidade decorrente das atuais condições concretas de existência (determinadas, dialeticamente, pelo modo de produção capitalista) justificam e fundam a reforma educacional no país, dentre as quais, a reforma curricular materializada nos cursos de graduação em Educação Física a partir do advento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse sentido, uma das principais questões que os ordenamentos legais buscam elucidar (desde o seu processo de elaboração até a sua materialização nos cursos de graduação em Educação Física) refere-se ao pleno (senão, adequado) atendimento das demandas colocadas pelo capital em relação à formação da força

de trabalho para intervir nos diferentes espaços de trabalho ocupados pela Educação Física.

A partir de processos consideravelmente centralizados no âmbito das secretarias do MEC e das COESP, o Estado brasileiro elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais e utiliza-se desses ordenamentos como instrumentos para afiançar, com relativo êxito, a reforma curricular dos cursos de graduação em Educação Física.

Considera-se que tais documentos legais, à revelia dos interesses da classe trabalhadora e, em certa proporção, das próprias IES, legitimam e determinam a formação do trabalhador em Educação Física pautada na sustentação e na legitimação da contradição capital-trabalho (constituída e constituinte da sociedade capitalista). Tem-se, portanto, no âmbito legal, a perspectiva da formação do trabalhador em Educação Física pautada na fragmentação, precarização e desqualificação, que visa atender às demandas do capital e que é regulada por ele.

A partir de um discurso aparentemente crítico, pautado, sobretudo, na pretensa utilização dos interesses históricos da classe trabalhadora como instrumento de “amoldamento subjetivo” e de produção de consenso, os documentos analisados corroboram e compõem a política de ajustes estruturais, decorrente da atual fase de desenvolvimento da formação social capitalista, com base em um projeto político e econômico mundial, capitaneado pelos países imperialistas.

É possível indicar, portanto, que os ordenamentos legais analisados neste capítulo constituem-se em um dos elementos mediadores mais próximos entre a formação do trabalhador em Educação Física e o capital, em análise à cadeia de marcos regulatórios (sejam ordenamentos legais ou documentos e relatórios) proveniente do Estado brasileiro imposta às IES.

Considerando o processo de análise exposto, considera-se que a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira, no atual período histórico, encontra-se, do ponto de vista legal, subsumida ao capital. Essa subsunção, além de atender às demandas imediatas e mediatas do modo de produção capitalista, encontra correspondência com os interesses corporativos de grupos conservadores que, atualmente, fazem a apologia à fragmentação da formação, ao mercado de trabalho e às “formas contemporâneas de conviver e de ser” (BRASIL, 2001a, p.07), posicionamentos esses provenientes de uma visão

aparente e fenomênica da realidade.

Indica-se, portanto, como próxima etapa dessa pesquisa, a análise das consequências e/ou implicações desses ordenamentos legais na formação do trabalhador em Educação Física, tendo como referência os cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM. Essa é a tarefa proposta e objetivada para o próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

5 A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA E OS CASOS CONCRETOS DA UFPel E DA UFSM

Em caráter de complementaridade com as questões arroladas nos capítulos anteriores, sobretudo quanto à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais e a demonstração de sua função mediadora entre as leis mais gerais do capital e a formação do trabalhador em Educação Física, interessa nesta etapa da pesquisa descrever, analisar e explicar as implicações da Resolução CNE/CP 01/2002 e da Resolução CNE/CES 07/2004 na formação do (novo) trabalhador em Educação Física nos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM.

Nesse sentido, o presente capítulo compõe-se do processo de análise documental (baseado no método de Análise Social do Discurso, proposto por Fairclough (2001)) dos PPP/PPC dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física das IFES supracitadas. Associa-se a esta etapa, a análise das atas das reuniões de Departamentos, Colegiados, Conselhos e/ou Comissões de Reestruturação Curricular, cujos pontos de pauta relacionaram-se ao processo de reestruturação curricular desses cursos de graduação.

O conjunto de documentos que compuseram as fontes de informação utilizadas foram coletadas nas duas IFES em seus colegiados de graduação (em ambas as instituições), secretarias de Departamentos (no caso da ESEF/UFPel), na Direção do centro (no caso do CEFD/UFSM) e nas páginas dessas instituições disponíveis na internet⁹⁷. Explicita-se, inclusive, que se procurou coletar documentos atinentes ao período compreendido entre 2002 e 2010, tendo em vista abarcar o processo de reforma curricular que ocorre após a publicação das Diretrizes

⁹⁷ Salienta-se que o processo de coleta de documentos ocorreu nessas diferentes instâncias a fim de otimizar a busca de documentos pertinentes à pesquisa, considerando, para tanto, a disponibilidade dos documentos. No que se refere a este aspecto, uma das principais dificuldades foi a localização dos mesmos, considerando que alguns não se encontravam arquivados. Reconhece-se, ademais, que essa restrição pode vir a limitar, em certos aspectos, o processo descritivo-analítico, tendo em vista que, em algumas ocasiões, toma-se como única fonte de informação o “produto” do processo de reforma curricular (o PPP/PPC) em detrimento de informações sobre as questões que permearam a sua elaboração.

Curriculares Nacionais e os encaminhamentos posteriores a esse período, tais como avaliações, mudanças, revisões e discussões sobre o processo anteriormente engendrado.

Com base nessas considerações introdutórias, este capítulo encontra-se organizado a partir das seguintes seções: inicialmente, procede-se à descrição e análise dos processos de reforma e de criação dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física, respectivamente, das duas IFES investigadas e; em seguida, discorre-se sobre o processo de análise do discurso dos seus PPP/PPC. Por fim, integra o capítulo, uma seção em que se discute sobre as deliberações das IFES em relação à formação do trabalhador em Educação Física no período posterior ao processo de reforma curricular - essa seção alude, sobretudo, às resistências ao modelo hegemônico de formação (regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais), aos problemas evidenciados e aos processos de reforma deliberados e materializados (ou em vias de materialização) nesses cursos de graduação em Educação Física.

5.1 O processo de elaboração dos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física investigados: aspectos particulares

Antecedendo o processo analítico dos PPP/PPC intencionado para este capítulo, discorre-se sobre a trajetória do processo de reestruturação e/ou de criação dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da UFPel e da UFSM, considerando as particularidades desse processo em cada IFES.

5.1.1 O curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPEL

Em análise às atas das reuniões conjuntas dos Departamentos da ESEF/UFPel - Departamento de Desportos e Departamento de Ginástica e Saúde - observa-se que o processo de reforma curricular decorrente da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais representa ponto de pauta recorrente, já a partir de 2002, com o advento do Parecer CNE/CP 09/2001 e da Resolução CNE/CP 01/2002.

As fontes documentais consultadas registram, ainda, o acompanhamento da Unidade Universitária ao processo de elaboração do Parecer CNE/CES 058/2004 e

a Resolução CNE/CES 07/2004 a partir do CONDIESEF (representação estadual), da participação de representantes em eventos e do debate interno da instituição em reuniões e seminários.

O processo de reforma curricular atinente ao curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPEl inicia-se em março de 2002, período imediato à publicação da Resolução CNE/CP 01/2002 (cuja data de homologação remonta-se a 18 de fevereiro de 2002)⁹⁸. Em ata datada de 06 de março de 2002, é instituída a Comissão incumbida de discutir sobre esse processo, a qual foi composta por professores da ESEF/UFPEl e por representantes dos estudantes⁹⁹ (UFPEL, 2002). Até aquele momento, esta IFES ofertava o curso de Licenciatura Plena em Educação Física, com sustentação legal no Parecer CFE 215/1987 e na Resolução CFE 03/1987.

Salienta-se que, a exemplo do caso do CEFD/UFSM - tratado nas seções subsequentes -, observa-se a brevidade com que a Comissão objetiva concluir o processo de reforma curricular, considerando o prazo estabelecido pela Resolução CNE/CP 01/2002¹⁰⁰ e, inclusive, a data limite anual determinada pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG/UFPEl), a fim de que o novo curso seja incluído no processo seletivo de ingresso de estudantes no ano seguinte. À título de exemplo, faz-se referência à pretensão de conclusão do processo em meados de 2003, a fim de que o novo curso de Licenciatura em Educação Física fosse implantado no primeiro semestre de 2004, tendo em conta o prazo estabelecido pela IFES para a incorporação de novos cursos ao vestibular (UFPEL, 2003). Entretanto, tal processo prolonga-se até 2006, ano do ingresso da primeira turma de estudantes no novo curso.

⁹⁸ Embora as deliberações sobre a criação do curso de Bacharelado já surjam no decorrer do debate em torno da reforma do curso de Licenciatura, tal processo inicia-se, efetivamente, com a composição da Comissão de Currículo para tratar do curso de Bacharelado em Educação Física, em maio de 2004 (UFPEL, 2004b).

⁹⁹ Em relação ao trabalho produzido por essa comissão, não foram encontrados registros e/ou atas que relatassem esse processo. Da mesma maneira, não se teve acesso aos documentos relativos às posteriores Comissões de Currículo, constituídas no decurso do período de 2002 a 2010. As informações obtidas para a pesquisa referem-se, fundamentalmente, aos relatos encontrados nas atas das reuniões conjuntas dos Departamentos da ESEF/UFPEl e ao PPP/PPC do curso.

¹⁰⁰ Reitera-se que a Resolução CNE/CP 01/2002 determina que os cursos de licenciatura se adaptem a essa resolução no prazo de dois anos a contar da data de sua publicação - 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a). Posteriormente, a Resolução CNE/CP 02/2004 adia esse prazo para 15 de outubro de 2005 (BRASIL, 2004d).

Conforme referência do PPP/PPC desse curso de graduação, o processo de reforma curricular origina-se das mudanças da legislação educacional, instauradas a partir de meados da década de 1990. Especificamente, o documento explicita que:

A criação do presente curso de Licenciatura em Educação Física originou-se das mudanças necessárias no antigo currículo do curso de Licenciatura cuja primeira turma formou-se em 1975. Mudanças estas decorrentes das orientações dos Pareceres do CNE nº. 9 (2001), nº. 21 (2001), nº. 27 (2001), nº. 28 (2001) e nº. 58 (2004) e das Resoluções do CNE nº. 1 (2002), nº. 2 (2002), nº. 7 (2004), nº. 3 (2007) e nº. 7 (2007). Assim o antigo curso de Licenciatura da ESEF/UFPEL não mais se respondia aos desafios impostos pelas exigências da nova legislação da Educação Física brasileira. E, na ESEF/UFPEL desde a década de setenta do século passado foram diversos ajustes na sua grade curricular. E a ESEF/UFPEL, como unidade de formação de professores, sempre esteve atenta para mudanças e embates relativos à Educação Física como um todo, ao currículo em particular (UFPEL, 2010b, p.11).

Explicita-se, de antemão, com base no excerto supracitado, que este processo reformista, desencadeado a partir de 2002, advém de uma demanda externa à instituição, qual seja, as determinações legais provenientes das mudanças na legislação educacional brasileira - sobretudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em consonância com os registros das atas das reuniões conjuntas dos Departamentos, o trabalho da Comissão de Currículo ocorre a partir de uma dinâmica em que a mesma elabora propostas, apresenta-as aos docentes e representantes estudantis para deliberação e, em seguida, sistematiza as sugestões¹⁰¹:

A partir do conhecimento da necessidade das alterações curriculares para se adequar às resoluções do CNE, com participação voluntária, foi criada a Comissão de Currículo composta por docentes e acadêmicos da ESEF/UFPEL. Essa Comissão reunindo-se periodicamente, embasada na legislação, no corpo docente existente, nas condições materiais da ESEF/UFPEL, elaborava as propostas, como, por exemplo, a estruturação da grade curricular e apresentava-as para o coletivo de professores, alunos e servidores, a comunidade esefiana. Após discussões, de posse dos resultados, a Comissão mais uma vez se reunia e re-elaborava nova proposição que mais uma vez seria discutida. Esse processo democrático de construção coletiva, que durou quase dois anos, também ouviu ex-alunos e membros da comunidade da Educação Física do município de Pelotas (UFPEL, 2010b, p.12).

Essa evidência é corroborada pelas atas das reuniões conjuntas dos Departamentos referentes ao período de 2002 a 2004, nas quais as propostas de

¹⁰¹ Ressalta-se, entretanto, que por se tratarem de relatos consideravelmente sucintos, não é possível apreender o processo de reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPEL para além da identificação de sua dinâmica de trabalho. Idêntica situação ocorre em relação ao processo de criação do curso de Bacharelado em Educação Física dessa instituição.

reforma curricular, especialmente no que diz respeito à organização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, são recorrentes pontos de pauta.

Após a implantação do (novo) curso de Licenciatura em Educação Física em 2005, o qual também incorpora as orientações do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004, são realizadas constantes atualizações do seu PPP/PPC, em razão das eventuais mudanças na legislação educacional emanada do CNE, demandas da UFPel, alterações nos programas de disciplinas, criação de disciplinas ofertadas em caráter eletivo, regulamentações específicas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Estágios Curriculares Supervisionados e a Prática como Componente Curricular (PCC), entre outros aspectos. Tais atualizações, segundo indicações das atas analisadas, são elaboradas por Comissões de Currículo especialmente designadas para esse fim e constantemente deliberadas pelo corpo docente e representantes dos estudantes.

5.1.2 O curso de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPEL

O curso de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPEL tem o seu primeiro ingresso no primeiro semestre letivo de 2006¹⁰². De modo similar às justificativas para o processo de reforma curricular do curso de Licenciatura, o PPP/PPC indica que a sua criação se origina das “mudanças necessárias” no antigo currículo do curso de Licenciatura Plena, decorrentes das orientações do Parecer CNE/CP 09/2001, do Parecer CNE/CES 0138/2002 e de posteriores resoluções do CNE (não há a indicação precisa desses documentos legais) e as mudanças curriculares expressas nas resoluções CNE/CP 01/2002, CNE/CP 02/2002 e CNE/CES 07/2004 (UFPEL, 2010a). Além desse aspecto, explicita o PPP/PPC que:

Assim o antigo curso de Licenciatura da ESEF/UFPEL não mais se respondia aos desafios impostos pelas exigências da nova realidade da Educação Física. Embasando-se, principalmente, na qualificação do corpo docente da ESEF/UFPEL, decidiu-se por ofertar o curso de bacharelado (UFPEL, 2010a, p.11).

¹⁰² Também para o curso de Bacharelado, não foram encontrados registros que relatassem o seu processo de criação pela comissão constituída para tal. Igualmente, não se teve acesso aos documentos relativos às posteriores Comissões de Currículo, compostas para elaborar e implantar alterações no seu PPP/PPC. As informações obtidas para a pesquisa referem-se, fundamentalmente, aos relatos das atas das reuniões conjuntas dos Departamentos da ESEF/UFPEL e ao PPP/PPC do curso.

Pelo exposto, a criação do curso de Bacharelado em Educação Física, por um lado, é justificada pelas mudanças na legislação educacional brasileira, ou seja, pelo que, na seção anterior, se denominou de demanda externa à instituição; e, por outro, pela incorporação do discurso de expansão do mercado de trabalho, caracterizado pelo PPP/PPC como a “nova realidade da Educação Física” que o curso de Licenciatura Plena supostamente não atendia.

Tal argumentação, conforme se explicitou nos capítulos anteriores, sustenta a justificativa erigida pela via das Diretrizes Curriculares Nacionais para legitimar o processo de reforma curricular dos cursos de graduação em Educação Física, além de ser amplamente difundido pelo Sistema CONFEF/CREF. Nesse ínterim, a partir da apologia à “nova realidade” e da veiculação da necessidade de adaptar-se à mesma¹⁰³, cria-se o curso de Bacharelado em Educação Física na ESEF/UFPEL.

Em análise às atas das reuniões conjuntas dos Departamentos da Unidade Universitária, evidencia-se que durante o processo de reforma do curso de Licenciatura em Educação Física, ainda em 2003, a Comissão de Currículos aventava a possibilidade legal de criação do curso de Bacharelado - muito provavelmente, embasados no Parecer CNE/CES 0138/2002 e no acompanhamento das deliberações acerca do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004, homologados em fevereiro e março de 2004, respectivamente. Consoante o registro em ata de reunião realizada em 25 de junho de 2003: “Foi colocada em discussão, pelo professor A, questões relativas aos estudos efetuados na Comissão de Currículo, sendo que há possibilidade de oferecer os cursos de Licenciatura e Bacharelado” (UFPEL, 2003, p.01)¹⁰⁴.

A essa sugestão, segue-se o relato, na mesma ata, de ponderações de alguns professores acerca da cautela com que as decisões quanto à criação desse curso deveriam ser tomadas. Esse fato corrobora a menção anterior sobre a criação desse curso como uma demanda que emerge, *a priori*, externamente à instituição e que, por sua vez, produz uma série de dúvidas e de contradições já na sua concepção:

¹⁰³ Essa concepção é oriunda da apreensão imediata do real que não ultrapassa o nível da aparência e se relaciona com os interesses de classe situados no âmbito da manutenção das relações sociais de produção regidas sob o capital (KOSÍK, 1985).

¹⁰⁴ Em atenção aos princípios éticos em pesquisa, os nomes dos professores mencionados nas atas e nos demais documentos que compõem as fontes de informação desta pesquisa foram substituídos por letras.

Após diversas considerações, foram sugeridos os seguintes encaminhamentos: o professor B colocou que entende que não há condições de criar um Bacharelado às pressas e que se deve discutir por mais tempo. O professor C propôs uma nova reunião para encaminhar o assunto Licenciatura X Bacharelado, e uma sondagem sobre quantas universidades no Rio Grande do Sul farão esta divisão. O professor D informou que a Comissão se informou sobre os últimos documentos relativos aos cursos de Licenciatura e Bacharelado (UFPEL, 2003, p.01).

Posteriormente, em fevereiro de 2004, retoma-se a discussão acerca da criação do curso de Bacharelado a partir da proposta de compor uma comissão para tratar do assunto (UFPEL, 2004a). Reitera-se que essa discussão emerge concomitantemente à reforma do curso de Licenciatura em Educação Física, o qual se encontrava, no período aludido, em processo nesse período.

A Comissão para a criação do curso de Bacharelado em Educação Física é instituída em maio de 2004 por quatro professores da ESEF/UFPEL e não há menção à indicação de representação estudantil em sua composição (UFPEL, 2004b). Entretanto, o PPP/PPC do curso relata a participação de representantes de estudantes. Além desses dois segmentos, enfatiza o documento que:

Os diversos debates envolveram vários setores e fóruns de discussão, tanto nas universidades que trabalham diretamente com a formação profissional, como também com os *envolvidos com a questão do exercício e regulamentação da profissão* (UFPEL, 2010a, p.11, grifo nosso).

Consoante o excerto do documento, infere-se que representantes do Sistema CONFED/CREF participam, senão direta, indiretamente do processo de deliberação e de criação do curso de Bacharelado em Educação Física na ESEF/UFPEL. Todavia, os documentos aos quais se teve acesso não explicitam, para além dessa menção isolada, a forma e o conteúdo da intervenção desse órgão no âmbito do processo.

Além disso, o PPP/PPC garante alinhar-se às determinações legais emanadas da Lei n. 9.696/1998¹⁰⁵ e reproduz, consideravelmente, o arduo discurso erigido pelo Sistema CONFED/CREF para justificar a sua função de regulamentação da profissão (assentada, sobretudo, sob a égide da ética profissional) e de ingerência no processo de formação do trabalhador em Educação Física:

O presente curso necessariamente interage com o que reza a Lei nº. 9.696 (1998) sobre a Regulamentação Profissional em Educação Física e que cria o sistema do Conselho Nacional de Educação Física (CONFED) e os

¹⁰⁵ Essa lei dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física (BRASIL, 1998).

Conselhos Regionais de Educação Física (CREF). Com a nova realidade de existir legislação que regulamenta a atividade profissional [...] surgem demandas antes inexistentes. A regulamentação profissional, com respectivo código de ética, preenche uma lacuna no universo da Educação Física brasileira (UFPEL, 2010a, p.13).

A partir da composição da Comissão de Currículo, nas atas das reuniões conjuntas dos Departamentos, seguem-se indicações sobre a discussão relativa à criação do curso de Bacharelado em Educação Física na ESEF/UFPEL. Em linhas gerais, a comissão exerce a função de sistematização das discussões realizadas no âmbito das reuniões dos Departamentos, apresenta propostas do PPP/PPC e da organização curricular a serem deliberadas coletivamente pelos professores e representantes estudantis e propõe discussões e esclarecimentos sobre temas considerados relevantes para o andamento do processo, tais como a “temática Graduação/Bacharelado” (UFPEL, 2004c) e a legislação educacional atinente aos cursos de bacharelado em geral e específica à Educação Física.

Em meados de 2004 é colocada em votação a implantação do novo curso a partir do primeiro semestre letivo de 2005. Conforme registro em ata, a proposta é aprovada por cinco votos favoráveis, nenhum contrário e quatro abstenções. Além disso, encaminha-se que a ESEF/UFPEL solicite a alteração do edital do vestibular com ingresso previsto para 2005, a fim de incluir o curso no processo seletivo (UFPEL, 2004d).

Observa-se que a proposta de implantação do referido curso ocorre em uma reunião na qual um número significativo de professores encontra-se ausente: há a indicação, segundo a ata, da presença de onze professores e um estudante e de sete professores ausentes (com ausência justificada) (UFPEL, 2004d). Essa evidência suscita o questionamento quanto ao consenso em relação à implantação do curso, dado que uma deliberação de razoável importância é realizada com a ausência de um número considerável de docentes. Outro aspecto passível de destaque refere-se à própria votação, na qual se registra quatro abstenções - uma a menos do que o total de votos favoráveis à implantação do curso.

No período posterior à sua efetiva implantação, no tocante ao seu PPP/PPC, evidenciam-se constantes atualizações do documento, seja no que se refere à organização curricular do curso, aos programas das disciplinas, à criação de disciplinas eletivas, regulamentação dos Estágios Supervisionados, do TCC e das

PCC, entre outras questões relacionadas a eventuais mudanças devido a demandas internas e/ou a novos ordenamentos legais.

Considerando a inacessibilidade aos registros da Comissão de Currículo e o fato de que as atas das reuniões conjuntas dos Departamentos caracterizam-se por relatos consideravelmente concisos das pautas deliberadas, não se dispõem de informações mais abrangentes em relação ao processo de criação desse curso.

5.1.3 O curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM

As fontes documentais utilizadas para a descrição e análise do processo de reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM são o seu PPP/PPC e as atas da Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular (CEIPPP/RC) - instituída com a incumbência de deliberar e de sistematizar o processo em questão.

Do ponto de vista do suporte legal, o PPP/PPC do referido curso fundamenta-se na Resolução CNE/CP 01/2002 e na Resolução CNE/CP 02/2002. Anteriormente, o referido curso fora regulamentado pelo Parecer CFE 215/1987 e pela Resolução CFE 03/1987 e o currículo, elaborado com fundamento nessa base legal, implantado em 1990 (UFSM, 2005a).

Com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica e a determinação, a partir desses ordenamentos legais, de reformas curriculares nos cursos de licenciatura, o CEFD/UFSM, no primeiro semestre letivo de 2003, constitui uma comissão para materializar esse processo.

Essa comissão, denominada “Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular”¹⁰⁶, inicia os seus trabalhos nesse período (2003) e estende-se até meados de 2004, ocasião na qual os seus integrantes reúnem-se para revisar a versão final do PPP/PPC do novo curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM (UFSM, 2004a).

¹⁰⁶ A comissão compôs-se do coordenador do Colegiado do curso de Educação Física - Licenciatura Plena, representantes dos Departamentos Didáticos - Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas (DMTD), Departamento de Desportos Individuais (DDI) e Departamento de Desportos Coletivos (DDC) -, representante da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS, da 8ª Coordenadoria de Educação (CRE) e representante discente. Essa comissão é nomeada, primeiramente, pela Portaria n. 512/2002 e, posteriormente, reconstituída a partir da Portaria n. 529/2003, sob a justificativa do afastamento de alguns de seus componentes (UFSM, 2003a; 2003b).

No período compreendido entre os meses de junho a setembro de 2004, a proposta de reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, materializada no seu PPP/PPC, é analisada e aprovada nas seguintes instâncias institucionais: Colegiado do curso de Educação Física - Licenciatura Plena, em 09 de junho de 2004; Conselho do CEFD/UFSM, em 16 de junho de 2004; Comissão de Acompanhamento e Implantação do Projeto Político-Pedagógico da UFSM e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFSM), em 02 de setembro de 2004 e; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFSM), em 24 de setembro de 2004¹⁰⁷.

A exemplo dos demais cursos investigados nesta pesquisa, o PPP/PPC do curso em questão assinala que o processo de reforma curricular ocorre em razão das exigências de cunho legal emanadas da LDBEN e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (UFSM, 2005a). De acordo com o registro da CEIPPP/RC:

O prof. E explicou que o processo pelo qual o CEFD está passando é apenas para atender às exigências feitas pela UFSM, quanto a elaboração de um Projeto Político Pedagógico ao Curso, e pelo CNE, quanto ao processo de formação de professores. O prof. ainda colocou que quanto à reestruturação curricular, caso os membros da Comissão decidissem, em comum acordo, permanecer com o atual currículo, as únicas alterações seriam referentes ao TCCL¹⁰⁸ e à Prática de Ensino, no que diz respeito à carga horária desses dois itens - exigida pela nova resolução - e a forma de integralização (2003e, grifos no original).

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela Comissão, evidencia-se que o mesmo constitui-se de encontros conjuntos com a comunidade acadêmica da Unidade Universitária e de reuniões específicas da comissão. Além disso, são realizadas consultas junto à PROGRAD/UFSM e ao MEC sobre os adequados procedimentos ante os ordenamentos institucionais e legais, respectivamente.

O CEFD/UFSM acompanha o processo de elaboração do Parecer CNE/CP 09/2001 e da Resolução CNE/CP 01/2002 e as discussões ulteriores à homologação desses marcos regulatórios, tendo em vista, sobretudo, a sua representação no CONDIESEF do estado do Rio Grande do Sul. Ademais, observa-se, no período anterior à constituição da comissão, o registro do constante encaminhamento, via Coordenação de Curso, dos documentos referentes às Diretrizes Curriculares

¹⁰⁷ Conforme as informações oriundas das atas das reuniões de Colegiado do curso de Educação Física - Licenciatura Plena e do Conselho do Centro do CEFD/UFSM (UFSM, 2004b; 2004c) e pareceres da Comissão de Acompanhamento e Implantação do Projeto Político-Pedagógico da UFSM e PROGRAD/UFSM (UFSM, 2004e) e do CEPE/UFSM (UFSM, 2004d).

¹⁰⁸ Sigla utilizada para aludir ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Nacionais aos Departamentos Didáticos, ao Programa de Pós-Graduação, à Direção do Centro e ao Diretório Acadêmico para fins de discussão e acompanhamento; da mesma maneira, que são realizados encontros com a finalidade de discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais, do processo de reforma curricular e de temáticas atinentes ao PPP/PPC - concepção, estrutura, princípios de elaboração, entre outros (UFSM, 2003a).

O trabalho inicial da CEIPPP/RC pauta-se na definição de grupos de estudos, constituídos pelos docentes do CEFD/UFSM, para elaborar propostas ao PPP/PPC do curso de Licenciatura em Educação Física a serem encaminhadas à Comissão, conforme a seguinte indicação:

Os grupos ficaram assim definidos e com as seguintes funções: *GRUPO 1*: elaborar uma proposta de Introdução e Justificativa ao PPP [...]. *GRUPO 2*: elaborar uma proposta a respeito de Bases Fundamentais Científicas e Filosóficas da Educação Física [...]. *GRUPO 3*: elaborar propostas a respeito da Missão, Valores e Objetivos do Curso [...]. *GRUPO 4*: elaborar propostas de Eixos Temáticos e o Perfil do Egresso [...] Também ficou estabelecido que os três chefes dos Departamentos do CEFD/UFSM seriam responsáveis para reestruturar as Disciplinas Complementares de Graduação (DCG's); os professores substitutos pelas Atividades Complementares de Graduação (ACG's); a Prof^a. B pelo Estágio Profissionalizante; o Prof. A pelas Práticas de Ensino e a Prof^a. C pelo Trabalho de Conclusão de Curso (UFSM, 2003a, grifos no original).

Todavia, a estratégia adotada não obtém êxito, na medida em que alguns desses grupos não encaminham suas propostas (UFSM, 2003b).

Posteriormente a essa dinâmica de encaminhamento, a discussão em torno do processo de reforma curricular, paralisada durante cerca de três meses¹⁰⁹, é retomada com a elaboração de um cronograma que estabelece metas e prazos para as atividades da CEIPPP/RC. Nessa ocasião, define-se que a nova estratégia para a elaboração do PPP/PPC é a sua discussão e sistematização ao nível da comissão (com atribuição de tarefas aos seus integrantes) e o posterior encaminhamento da proposta aos Departamentos Didáticos e demais instâncias do CEFD/UFSM; além da solicitação aos Departamentos Didáticos de envio de propostas e da realização de eventuais reuniões coletivas (abrangendo todo o Centro) (UFSM, 2003b).

Observa-se que a Comissão objetiva concluir o processo de reforma curricular em um breve espaço de tempo, a fim de implantar imediatamente o novo curso de Licenciatura em Educação Física, tendo em vista a adequação aos prazos

¹⁰⁹ A ata n. 01 da comissão, na qual os grupos mencionados são constituídos, possui as datas de 14, 15 e 16 de maio de 2003 e a ata subsequente (n. 02) é datada de 20 de agosto de 2003 (UFSM, 2003a; 2003b).

determinados pela UFSM e pelas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais - conforme se mencionou na subseção anterior.

Dada a complexidade desse processo, o objetivo da comissão, perspectivado para o primeiro semestre letivo de 2004, somente se materializa no ano seguinte (em 2005). Não raras ocasiões, as atividades da CEIPPP/RC detêm-se e/ou apressam-se, devido aos prazos estabelecidos pela UFSM para o encaminhamento de mudanças curriculares a serem implantadas a partir do ingresso no ano letivo subsequente.

Outro aspecto a se destacar, diz respeito aos constantes registros de ausência de integrantes da Comissão nas reuniões e, do ponto de vista da CEIPPP/RC, ao incipiente acompanhamento e participação da comunidade do CEFD/UFSM no processo de elaboração do PPP/PPC, conforme o exposto nos seguintes relatos:

A prof. B ainda colocou a dificuldade em dar andamento ao processo de elaboração do PPP, em função da ausência constante de alguns membros da Comissão, bem como da falta de comprometimento de alguns, no sentido de remeter textos e informações, nos períodos definidos, para anexar ao conjunto; isso impede a atualização do documento, entretendo e atrasando o processo (UFSM, 2003d, grifos no original).

Ao Prof. D, foi apresentada a atual condição do PPP, manifestando a insatisfação, por parte da Comissão, quanto a pouca participação de alguns de seus membros. A Comissão também relatou ao diretor a falta de colaboração dos professores do CEFD com o PPP, principalmente no que diz respeito a reestruturação curricular. [...] A Comissão entende que se o trabalho não ocorrer de forma integrada, os prazos não serão vencidos e, tanto o PPP quanto a reestruturação curricular do Curso estarão comprometidos (UFSM, 2003h).

Os trabalhos da Comissão concentram-se, inicialmente, na sistematização de objetivos, justificativas e dos marcos teórico-conceituais referentes ao PPP/PPC. Em um segundo momento, as discussões voltam-se aos aspectos atinentes à organização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, processo que tem como base o currículo anterior (implantado em 1990) (UFSM, 2003d).

Assim, disciplinas são unificadas¹¹⁰, suprimidas¹¹¹, acrescentadas¹¹² ou, ainda, há decréscimo de sua carga horária (como o caso da disciplina de Psicologia

¹¹⁰ Tais como as disciplinas de Biologia (30h/a), Fisiologia (60h/a) e Fisiologia do Exercício (75h/a) - que se convertem na disciplina de Bases Biofisiológicas do Movimento Humano (120h/a) -; Didática (60h/a) e Didática Especial (75h/a) - unificadas na disciplina de Didática da Educação Física (90h/a) -, entre outras. Trata-se de unificação e adaptação da carga horária e dos conteúdos das disciplinas (UFSM, 2005a).

da Educação, cuja carga horária, de 90 h/a no currículo anterior, passa a ter 60 h/a) e mudanças de nomenclatura e de aspectos dos conteúdos programáticos (considerando a equivalência de algumas disciplinas, comparados o currículo vigente e o currículo proposto - respectivamente, Filosofia e História da Ciência (anterior) e Filosofia da Ciência (atual), Fundamentos da Educação Física I (anterior) e Seminário em Educação Física (atual), entre outras)¹¹³. Além disso, concomitantemente, regulamentam-se as questões relativas às ACG, aos Estágios Curriculares Supervisionados, às PCC e ao TCC (UFSM, 2005a).

As mudanças engendradas no âmbito da organização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, da mesma maneira que o processo de elaboração do seu correlato PPP/PPC, são justificadas a partir do argumento em torno das alterações nos objetivos e na definição do perfil profissional, advindas da determinação legal das Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CP 09/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002). Nesse sentido, explicita a CEIPPP/RC que:

A necessidade de alterações na carga horária deve-se principalmente pela nova proposta de curso, que passará exclusivamente a ser de Licenciatura. Mudaram os objetivos e o perfil em relação ao Currículo atual, que visava uma formação ampliada/generalista, com inserção em todos os campos de trabalho (escolar e não escolar) (UFSM, 2003c).

Trata-se, portanto, de delimitar o conhecimento a ser tratado no interior desse curso de graduação, tendo em vista o “desenvolvimento de competências” de um professor de Educação Física cujo trabalho, referir-se-á, segundo o documento, exclusiva e supostamente, ao espaço escolar (em referência à fragmentação da formação e, por conseguinte, do conhecimento).

Um aspecto particular do trabalho da Comissão diz respeito à pretensão de organizar o currículo do curso de Licenciatura a partir de “eixos temáticos”. Essa proposta diz respeito à reunião de disciplinas em eixos para afiançar a “possibilidade de integrar disciplinas e garantir o desenvolvimento harmônico das mesmas” (UFSM, 2003e). Em outras palavras, a Comissão propõe que as disciplinas sejam reunidas

¹¹¹ As disciplinas de Legislação e Organização do Sistema Desportivo Nacional (45h/a) e de Organização Escolar (45h/a), por exemplo, presentes no currículo anterior, são suprimidas e/ou não encontram equivalência com outra(s) disciplina(s) do atual currículo (UFSM, 2005a).

¹¹² Constata-se o acréscimo de disciplinas como Laboratório de Atividades Esportivas Contemporâneas (45h/a), Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais (60h/a), Educação Física e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (45h/a), entre outras (UFSM, 2005a).

¹¹³ A próxima seção apresenta um quadro demonstrativo da organização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, no qual tais questões encontram-se mais adequadamente explicitadas.

em eixos que apresentam conceitos gerais orientadores e que, portanto, conferem certa unidade teórica às mesmas.

Antecipando a prescrição do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004 no que se refere às unidades de conhecimento de formação ampliada e específica¹¹⁴ - relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico; culturais do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico, respectivamente (BRASIL, 2004a; 2004b) -, a Comissão propõe os seguintes eixos temáticos: relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano, produção do conhecimento (situados no bloco de formação ampliada); culturais do movimento humano e técnico-instrumental (situados no bloco de conhecimentos identificadores de área) (UFSM, 2005a; 2003g; 2003h). Em relação aos eixos temáticos, isto posto, a Comissão esclarece que:

[...] a professora [F] acredita que os eixos devem ser estruturados, e cada um deles, deve conter um breve esclarecido, no sentido de deixar registrado no texto do PPP o que os professores entendem, por exemplo, por Culturais do Movimento Humano, e assim para todos os demais eixos. Isso facilitará muito o próprio processo de elaboração das disciplinas em todos os departamentos (UFSM, 2003h).

A proposta, entretanto, no decurso das deliberações da CEIPPP/RC, é constantemente colocada em dúvida, sobretudo do ponto de vista de sua plena materialização, devido ao fato de que, segundo o argumento de seus críticos, semelhante proposição fora perspectivada no currículo anterior (ainda em vigência no período de atividades da Comissão) e implementada com pouco êxito (UFSM, 2003e). Pauta recorrente das reuniões da Comissão e, tendo em conta as prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, a organização curricular a partir de eixos temáticos é mantida quando da sua aprovação.

Considerando que o ingresso da primeira turma de estudantes ocorre no primeiro semestre de 2005, o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM é constantemente acompanhado e avaliado a fim de diagnosticar

¹¹⁴ No tocante a esses dois conceitos, o Parecer CNE/CES 058/2004 explicita que a formação ampliada compreende o estudo da “relação do ser humano, em todos os ciclos vitais, com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho” (BRASIL, 2004a, p.12), o qual deve possibilitar uma formação abrangente ao desenvolvimento da competência acadêmico-profissional do profissional de Educação Física (BRASIL, 2004a). A formação específica abrange dos conhecimentos identificadores da área da Educação Física e deve compreender e integrar as dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais das manifestações e expressões do movimento humano (BRASIL, 2004a).

problemas, deliberar e proceder a mudanças, tanto em processos individualizados quanto em conjunto com o curso de Bacharelado em Educação Física. Para tanto, no período compreendido entre 2006 a 2010, novas comissões são designadas, reuniões de estudo e eventos são realizados com a finalidade de discutir sobre a formação do trabalhador em Educação Física (em sua maioria, tratando, conjuntamente, da formação do licenciado e do bacharel) e esclarecimentos sobre aspectos atinentes à legislação são constantemente solicitados à PROGRAD/UFSM e ao próprio MEC. Este é o ponto de discussão da seção imediatamente posterior ao processo de análise dos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM.

5.1.4 O Curso de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFSM

O curso de Bacharelado em Educação do CEFD/UFSM é criado com sustentação legal na Resolução CNE/CES 07/2004 e no Parecer CNE/CES 058/2004 e tem o ingresso de sua primeira turma no primeiro semestre letivo de 2006¹¹⁵ (UFSM, 2006c; 2006d).

Faz necessário ressaltar que a sua criação era cogitada mesmo antes da homologação desses ordenamentos legais, ainda no decurso do processo de reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física. Tal evidência é passível de demonstração a partir das atas da CEIPPP/RC:

Prof. G disse que é importante discutir a questão das temáticas ao novo currículo; que no seu Departamento não sentiu muita convicção sobre a possibilidade de ofertar Bacharelado. *Prof. A* disse que o Bacharelado é algo necessário, até para a sobrevivência do próprio Centro (UFSM, 2003f, grifos no original).

O *prof. G* afirmou o desejo do CEFD pela Licenciatura e colocou, ainda, que a questão do Bacharelado para o CEFD, trata-se mais de uma questão política (UFSM, 2003g, grifos no original).

A *profª. B* destaca que não podemos esquecer o curso de Graduação a ser elaborado depois do curso de licenciatura; que este projeto é parcial para o CEFD. Quando o Centro estiver com os dois cursos novos prontos é que poderemos ter uma dimensão exata do processo (UFSM, 2003j).

¹¹⁵ Não se obteve acesso a atas e/ou registros da Comissão incumbida de sistematizar a proposta de criação desse curso. Em consonância com as indicações de registros em ata de reunião da Comissão de Reestruturação Curricular dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFSM, datada de 18 de junho de 2006, o processo de criação e de elaboração do seu PPP/PPC ocorreu sem o registro em atas (UFSM, 2007d). Assim, as questões arroladas sobre o processo de criação do referido curso referenciam-se em seu próprio PPP/PPC, nas atas das reuniões do Colegiado do curso e das reuniões de Conselho de Centro.

Considera-se, além disso, que o CEFD/UFSM, acompanhando o processo de elaboração e de deliberação do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004, procura antecipar as determinações desses ordenamentos legais. De acordo com o registro da primeira reunião da comissão incumbida do processo de reforma curricular do curso de Licenciatura em Educação Física:

Explanou [professora B] sobre a situação atual das Diretrizes Curriculares da Educação Física. [...] As discussões também perpassaram a atual currículo e a possibilidade do CEFD ofertar os cursos de Licenciatura e Bacharelado, já que as novas DC da área de Educação Física serão específicas (UFSM, 2003a).

À criação do curso de Bacharelado em Educação Física, são apresentadas algumas justificativas, sobre as quais se discorre com a finalidade de evidenciar os argumentos que legitimam tal processo.

Em análise ao seu PPP/PPC, encontram-se, inicialmente, críticas à formação generalista (“considerada por muitos incompleta e reducionista” (UFSM, 2006d)), do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, o qual fora implantado em 1990 sob a regulamentação do Parecer CFE 215/1987 e da Resolução CFE 03/1987.

Constata-se, por conseguinte, a vinculação da criação do curso de Bacharelado às seguintes justificativas: a expansão do mercado de trabalho, as mudanças dos ordenamentos legais referentes à formação de professores para a atuação da Educação Básica (Diretrizes Curriculares Nacionais) e a sintonia com o Sistema CONFEF/CREF (UFSM, 2006d).

No tocante aos dois primeiros fatores, o PPP/PPC referencia que a formação profissional em Educação Física, pautada nos marcos regulatórios da década de 1980, não atende ao “momento que vivemos” e que o Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 produzem “um ‘vácuo’ sobre a formação de profissionais que poderiam/deveriam atuar em outras frentes que não o ambiente escolar” (UFSM, 2006a). De antemão, ratifica-se nesse excerto a naturalização da fragmentação da formação, a exemplo, inclusive dos próprios marcos regulatórios que fundam o documento institucional analisado.

Ademais, coadunando com o discurso amplamente veiculado por uma parcela da comunidade acadêmico-científica da Educação Física e, inclusive, pelo Sistema CONFEF/CREF, que confere legitimidade ao mercado de trabalho (em suma, ao capital) como elemento mediador da totalidade das relações sociais, o

novo curso a ser oferecido pelo CEFD/UFSM relaciona a expansão desse mercado com a necessidade de criação de uma “nova carreira acadêmica”. Explicita, desse modo, o documento que:

Por fim, acredita-se que, com a criação do curso de bacharelado, os profissionais por ele formados serão melhor instrumentalizados para atender uma clientela a cada dia mais exigente, pois estarão melhor informados. Considera-se neste item também, uma recente pluralidade no “fazer da educação física”, onde novas populações são descobertas para receber nosso atendimento, além da criação de novas modalidades esportivas e a ampliação das possibilidades de movimento (UFSM, 2006d).

No trecho supracitado, demonstra-se a incorporação do discurso do Sistema CONFED/CREF, que, aproveitando-se do momento “propício” advindo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, difunde como idônea a fragmentação da formação e a necessidade de formar profissionais (os bacharéis em Educação Física) para ocupar a parcela do mercado em franca expansão e, supostamente, não passível de ocupação pelos licenciados.

Quanto ao terceiro aspecto, de modo similar ao caso da ESEF/UFPel, o Sistema CONFED/CREF é mencionado no processo de criação do curso de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFSM. Entretanto, de modo mais incisivo do que no caso anterior. Consoante o seu PPP/PPC:

Justifica-se ainda a criação do Curso de EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO por uma necessidade de sintonia com o recém-criado *Conselho Federal de Educação Física*, que gradativamente tem feito ações no sentido de organizar a atuação dos nossos profissionais. É sabido que, até então, era suficiente alguém ter “praticado” alguma atividade por um breve período de tempo para se tornar professor desta, relegando e colocando em cheque a formação acadêmica e pedagógica que lhe é inerente (UFSM, 2006d, grifos no original).

Evidencia-se por um lado, a influência do Sistema CONFED/CREF no sentido da produção de consenso em torno da suposta legitimidade da sua ingerência no âmbito da formação do trabalhador em Educação Física e, por outro, reitera-se a incorporação inequívoca do mesmo pelo documento. Outra questão a ser aventada na condição de questionamento, diz respeito ao destaque conferido à “necessidade de sintonia” com esse órgão, considerando que não há amparo, orientação e/ou prescrição legal para tal.

O PPP/PPC afirma, ainda, que o referido curso atende aos anseios dos acadêmicos do CEFD/UFSM, na medida em que propicia que esses frequentem os dois cursos, definidas, todavia, as formas de acesso (UFSM, 2006d). Tal delimitação, explicitada nesse documento institucional, encontra-se esclarecida

também em um documento-síntese divulgado na página do CEFD/UFSM na internet que explana sobre as diferenças entre os cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física dessa instituição, situadas na demarcação dos espaços de trabalho, tendo em vista que: “o Licenciado atuará na escola e o Bacharel nas demais áreas relacionadas a educação física” (UFSM, 2006c). Além disso, sugere que a atuação profissional no espaço escolar e não escolar (concomitantemente) é garantida somente com a obtenção de ambos os diplomas, ou seja, com a conclusão das duas habilitações, as quais perfazem um total de cerca de oito anos, a ser reduzido em caso de equivalência entre as disciplinas de um curso e de outro (UFSM, 2006c).

Tal justificativa assenta-se, muito provavelmente, nas polêmicas atualmente travadas e legitimadas no âmbito do Sistema CONFEF/CREF, o qual, por questões de reserva de mercado e amparado por um arcabouço jurídico oriundo do próprio Sistema, veicula largamente que os espaços não escolares são de atuação profissional exclusiva dos bacharéis em Educação Física e que a docência na Educação Física escolar, por sua vez, representa os espaços de trabalho dos licenciados¹¹⁶.

Do ponto de vista da sua elaboração e, portanto, de criação do curso de Bacharelado, o respectivo PPP/PPC indica que se trata de um processo coletivo, em que se designa uma Comissão - nomeada por portaria da referida Unidade Universitária - composta por docentes dos Departamentos Didáticos.

Pelo fato de não haver um Colegiado próprio constituído, os encaminhamentos atinentes ao processo são realizados pela Comissão e referendados pelo seu presidente (UFSM, 2005b). Assim, no período que segue, de 2004 até 2005, as reuniões do Conselho do Centro apresentam, como pontos de pauta, recorrentes deliberações acerca de propostas referentes ao curso de Bacharelado em Educação Física, o qual, posteriormente, é aprovado em reunião desse conselho no segundo semestre de 2005 (UFSM, 2005b).

A primeira reunião referente ao curso recém-criado ocorre em maio de 2006 com a presença das Coordenações dos cursos de Educação Física - Bacharelado e Licenciatura -, Direção do Centro e chefes dos Departamentos Didáticos. Trata-se de uma reunião cuja pauta é a composição do seu Colegiado.

¹¹⁶ Reitera-se, aqui, a discussão apresentada no capítulo anterior acerca da fragmentação da formação do trabalhador em Educação Física e em etapa ulterior deste capítulo.

Em relação a esse aspecto, dois pontos são passíveis de observação: a distinção entre os Colegiados dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado, (organização que, atualmente, se mantém) e; a composição do Colegiado com a representação do Conselho Municipal de Esportes de Santa Maria e do CREF¹¹⁷.

No período imediato à criação do curso de Bacharelado em Educação Física, as atas das reuniões do seu Colegiado registram deliberações atinentes à regulamentação das Atividades Complementares de Graduação (ACG), dos Estágios Supervisionados, da PCC e do TCC. Em meados do segundo semestre letivo de 2006, em reunião do Colegiado, constituiu-se uma comissão, composta por professores do Centro e um representante discente, incumbida de realizar um estudo do currículo do curso de Bacharelado, bem como “de algumas reformas que se fazem necessárias” (UFSM, 2006a).

Cogita-se, já nesse período, a realização de um novo processo de reforma curricular, devido aos problemas constatados a partir da materialização do seu PPP/PPC. Nessa perspectiva, registra a ata 05/2006 (de 27 de outubro de 2006) que: “Prof. A diz que temos que cuidar com as mudanças, poderemos ter que mudar o PPP. Prof^a. B sugere que as mudanças deverão ser documentadas e muito bem discutidas, e que está sendo muito difícil manter o PPP como está” (UFSM, 2006b).

Assim, conforme se mencionou anteriormente designam-se comissões, realizam-se estudos e eventos para discutir sobre a formação do trabalhador em Educação Física, bem como se solicitam esclarecimentos à PROGRAD/UFSM e ao MEC no que tange aos aspectos institucionais e legais que orientam tal formação. Considera-se que tais discussões subsidiam, qualitativamente, a elevação do patamar do debate sobre a formação do trabalhador em Educação Física no CEFD/UFSM, cujo ponto eminente diz respeito à proposta de formação unificada, atualmente em elaboração nessa Unidade Universitária.

¹¹⁷ No tocante ao segundo item, ainda que o Conselho Municipal de Esportes de Santa Maria e o CREF possuam espaço de representatividade no âmbito do Colegiado, no período considerado pela pesquisa, as atas registram suas constantes ausências.

5.2 As consequências das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação do trabalhador em Educação Física: análise dos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM

O processo analítico proposto para esta seção se refere à análise dos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM. Trata-se de uma etapa que, articulada às questões arroladas nos demais capítulos, objetiva identificar e analisar as consequências das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação do trabalhador em Educação Física.

As categorias de conteúdo que balizam o processo objetivado, de modo similar à análise dos ordenamentos legais supracitados, exposta no capítulo anterior, são: “desenvolvimento de competências”, “fragmentação da formação e do conhecimento”, “objeto de estudo da Educação Física” e “perfil profissional do trabalhador em Educação Física”. Tal opção metodológica é justificada em razão de que o trato analítico com as mesmas categorias em ambas as etapas da pesquisa permitem, concomitantemente, contemplar o objetivo elencado a esta seção e evidenciar o processo de apropriação dos ordenamentos legais pelos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física das IFES investigadas.

Salienta-se, ademais, que o método de Análise Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), assim como no capítulo anterior, é utilizado no sentido de contribuir à sistematização do processo analítico perspectivado a esta seção. Entretanto, opta-se por aludir e apresentar nesta, diretamente, a dimensão da análise do texto, tendo em conta que os aspectos relativos à análise da prática social e à prática discursiva se encontram delineados no capítulo anterior.

Assim, a cada categoria de conteúdo, destina-se uma subseção específica, a fim de sistematizar a apresentação do processo de análise objetivado para este capítulo.

5.2.1 Pedagogia das Competências: referência imposta e consentida

Por ocasião do processo de análise das Diretrizes Curriculares Nacionais, discutiu-se que a Pedagogia das Competências representa uma concepção relativamente universal à reforma educacional brasileira - trata-se de uma referência identificável em parcela razoável dos marcos regulatórios atinentes 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.

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), considera-se relevante explicitar a forma como os PPP/PPC dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPEL e do CEFD/UFSM se apropriam e apresentam essa referência para a formação do trabalhador em Educação Física.

Em análise a esses documentos, observa-se que a alusão às competências ocorre no âmbito dos quatro documentos analisados. Tal referência é alçada a elemento necessário ao “exercício profissional/docente”¹¹⁸, ainda que os documentos não explicitem o conceito balizador de “competência”:

O egresso, formado pelo Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM, deve construir habilidades e competências gerais e específicas para uma atuação significativa na Educação Básica, com atuação específica na Educação Física (UFSM, 2005a).

O egresso, formado pelo Curso de Educação Física Bacharelado da UFSM, deve construir habilidades e competências gerais e específicas para uma atuação significativa na Educação não-formal, com atuação específica na Educação Física (UFSM, 2006d).

Acena-se para um programa curricular que leve em conta o conjunto de competências específicas visando o diagnóstico, o planejamento, a execução, a orientação e a avaliação em diferentes campos temáticos, da ginástica, do esporte, das lutas, da dança e atividades recreativas, de aprofundamento tais como: treinamento físico-desportivo, atividades físico-esportivas na perspectiva do lazer; gestão e administração de empreendimentos de atividades em diferentes perspectivas; promoção de cultura, de educação e de saúde e inserção em outros campos emergentes (UFPEL, 2010a, p.17).

E a ênfase para com os conteúdos de ensino, expressos nas ementas, nos programas e nas caracterizações das disciplinas (anexo nº. 3) estão em conformidade com o que reza a letra C, do art. nº. 3 da Resolução do CNE nº. 1 (2002) onde se tem “os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências” (UFPEL, 2010b, p.13).

Dado o fato de que, conforme se discutiu no capítulo precedente, a Pedagogia das Competências é imposta, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, como referência hegemônica à formação dos trabalhadores em Educação Física,

¹¹⁸ Expressão do PPP/PPC do curso de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFSM (UFSM, 2006d).

evidencia-se que os PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física investigados se referem à mesma de forma consideravelmente consentida.

Associa-se isso a advertência de que esses marcos regulatórios (ainda que, reiteradamente, mencionem como princípio a autonomia institucional - como é o caso do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004¹¹⁹) subordinam a autorização de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de graduação e o credenciamento das IES à “avaliação externa realizada no lócus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais” (BRASIL, 2001a, p.05). Nesse sentido, a manutenção das atividades institucionais dos cursos de graduação e, em última instância, das próprias IES é dependente da adoção e/ou aceitação às prescrições desses ordenamentos legais, sobretudo, no que tange à Pedagogia das Competências.

Para além da alusão a essa referência, a subordinação (e/ou o consentimento) às Diretrizes Curriculares Nacionais é evidenciada, também, no rol de competências indicadas pelos PPP/PPC a ser desenvolvido, no decurso das atividades dos cursos de graduação, pelos estudantes.

No caso dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado da ESEF/UFPEL e do curso de Bacharelado do CEFD/UFMS, reestruturados e/ou criados no período posterior à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, as competências indicadas pelos seus respectivos PPP/PPC fundam-se explicitamente (senão, fundamentalmente) no Parecer CNE/CES 058/2004 e na Resolução CNE/CES 07/2004, segundo as seguintes indicações literais:

Para tanto, as COMPETÊNCIAS E HABILIDADES do “graduado em Educação Física” são (conforme Resolução 07/2004 do CNE) [...] (UFMS, 2006d).

Acatando o que reza a Resolução do CNE nº. 7 (2004), como fulcro deste Projeto Pedagógico, tem-se as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científico. Assim, como competências e

¹¹⁹ Ressalta-se, ainda, que a autonomia institucional é destacada por esses ordenamentos legais como possibilidade de, por um lado, “interagir” com as peculiaridades regionais, o contexto institucional e as características, interesses e necessidades da comunidade e, por outro, de favorecer “a conciliação da realidade de um mercado de trabalho diversificado, cada vez mais competitivo e em expansão, com a formação de um profissional que alie os conhecimentos e instrumentos específicos da sua área a uma ampla e consistente visão da realidade humana, social, política e econômica do país” (BRASIL, 2004a, p.07).

habilidades construídas, planejadas, desenvolvidas e avaliadas, elencam-se [...] (UFPEL, 2010a, p.19).

Apoiando-se na Resolução do CNE nº. 07 (2004), neste PPC valorizam-se as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico. Competências e habilidades construídas, planejadas, desenvolvidas e avaliadas, que se tipificam por [...] (UFPEL, 2010b, p.19).

A partir de uma análise do conjunto de competências prescritas por esses PPP/PPC (cotejadas com a Resolução CNE/CES 07/2004¹²⁰), constata-se que se indicam, para o curso de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFSM, as mesmas competências (*ipsis litteris*) preceituadas por esse ordenamento legal.

No caso do PPP/PPC do curso de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPEl, são acrescentadas, substituídas e em certos casos, suprimidas palavras em seu texto¹²¹; condição que, todavia, não modifica, em essência, o conteúdo do rol de competências originalmente delimitado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

Considera-se necessário destacar que o curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPEl, ao delimitar as competências balizadoras à “formação de competentes professores da Educação Básica” (UFPEL, 2010b, p.17), se refere explicitamente à Resolução supracitada e adapta-as àquilo que, supostamente, conjectura como a especificidade da formação do licenciado em Educação Física: a docência na Educação Básica. Assim sendo, as competências delimitadas pelo PPP/PPC desse curso, do ponto de vista textual, apresentam-se idênticas ao rol prescrito pelo Parecer CNE/CES 058/2004 e pela Resolução CNE/CES 07/2004, distinguindo-se destas, entretanto, por circunscreverem-se ao espaço escolar, conforme se constata no seguinte trecho:

Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade sociocultural e *educacional*, para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões da Educação

¹²⁰ A Tabela 01, apresentada na sequência, permite visualizar os aspectos arrolados na presente análise.

¹²¹ Acrescentam-se, respectivamente, “conteúdos” e “intervenção” a duas competências enunciadas pela Resolução CNE/CES 07/2004: “Dominar os conhecimentos e *conteúdos* conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física [...]” (UFPEL, 2010a, p.19, grifo nosso) e; “com o propósito de contínua atualização e produção e *intervenção* acadêmico-profissional” (UFPEL, 2010a, p.20, grifo nosso). No que se refere à substituição de termos, a expressão “manifestações e expressões do movimento humano” cede lugar a “manifestações e expressões da Educação Física” - ainda que essa substituição pudesse sugerir inconformidade com o objeto de estudo/intervenção da Educação Física, estabelecido pelo Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES 07/2004, esclarece-se, todavia, que o PPP/PPC não o faz - alia-se a isso a menção aos termos “movimento humano” e “práticas motoras”. Além disso, indica-se a ocorrência de uma supressão: o adjetivo “crítica” é omitido da expressão “análise crítica da literatura especializada” (BRASIL, 2004b, p.03).

Física, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável; Intervir acadêmica e profissionalmente de forma consciente, deliberada, metódica e eticamente balizada *na Educação Física escolar*; Participar, orientar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar *coletivos de professores e de alunos, objetivando o desenvolvimento e melhorias na escola e na Educação Física escolar*; [...] Conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, procedimentos e metodologias para a *intervenção docente na Educação Física escolar* (UFPEL, 2010b, p.19, grifo nosso).

O PPP/PPC do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMSM explicita que se fundamenta, eminentemente, nas Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002¹²². Distintamente dos demais PPP/PPC analisados, esse documento institucional refere-se às competências de forma consideravelmente genérica, tendo em vista a indicação de competências situadas em categoria gerais. Assim, são indicadas competências alocadas nas seguintes dimensões: sócio-política, sociocultural, técnico-científica e técnico-profissional (UFMSM, 2005a). Segundo o documento:

Para o desenvolvimento do perfil desejado, o curso oferecerá aos graduandos a possibilidade de apropriação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, permitindo ao licenciado um domínio de competências que perpassam as seguintes dimensões: a) *sócio-política*, através da abordagem crítico-reflexiva da realidade e do conhecimento; b) *sócio-cultural* que envolve situações de ensino-aprendizagem em que o aluno e as pessoas envolvidas possam compreender e expressar o real; c) *técnica-científica* caracterizada através do domínio dos fundamentos científicos do Curso que possam auxiliar na sustentação do desenvolvimento econômico e social; d) *técnico-profissional* que envolve conhecimentos técnicos e práticas específicas da profissão (UFMSM, 2005^a, grifos no original).

¹²² As fontes documentais referentes a esse curso esclarecem que, após a homologação da Resolução CNE/CES 07/2004, constatou-se que não seriam necessárias mudanças no PPP/PPC com vistas a adaptá-lo às determinações legais dessa resolução, devido ao fato que o documento não se encontrava em dissonância com a mesma.

COMPETÊNCIAS PRESCRITAS À FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004b)	PPP/PPC-Licenciatura ESEF/UFPeI (UFPEL, 2010b)	PPP/PPC-Bacharelado ESEF/UFPeI (UFPeI, 2010a)	PPP/PPC-Bacharelado CEFD/UFSM (UFSM, 2006d)
<p>Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.</p>	<p>Dominar, <i>conhecimentos e conteúdos</i> conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da <i>Educação Física escolar</i> e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.</p>	<p>Dominar, <i>conhecimentos e conteúdos</i> conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.</p>	<p>Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.</p>
<p>Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.</p>	<p>Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade sociocultural e <i>educacional</i>, para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões <i>da Educação Física, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.</i></p>	<p>Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade sociocultural para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões <i>da Educação Física</i>, visando à formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.</p>	<p>Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.</p>
<p>Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer,</p>	<p>Intervir acadêmica e profissionalmente de forma consciente, deliberada, <i>metódica</i> e eticamente balizada <i>na Educação Física escolar.</i></p>	<p>Intervir acadêmica e profissionalmente de forma consciente, deliberada, <i>metódica</i> e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-</p>	<p>Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer,</p>

COMPETÊNCIAS PRESCRITAS À FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004b)	PPP/PPC-Licenciatura ESEF/UFPel (UFPEL, 2010b)	PPP/PPC-Bacharelado ESEF/UFPel (UFPEL, 2010a)	PPP/PPC-Bacharelado CEFD/UFSM (UFSM, 2006d)
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.		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, gímnicas, de dança e esportivas.	da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.	Participar, orientar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar <i>coletivos de professores e de alunos, objetivando o desenvolvimento e melhorias na escola e na Educação Física escolar.</i>	Participar, orientar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar grupos e equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.	Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do	<i>Analisar e diagnosticar os interesses, as expectativas das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da Educação Inclusiva.</i>	<i>Analisar e diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, de grupos e comunidades especiais) para planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do</i>	Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do

COMPETÊNCIAS PRESCRITAS À FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004b)	PPP/PPC-Licenciatura ESEF/UFPel (UFPEL, 2010b)	PPP/PPC-Bacharelado ESEF/UFPel (UFPEL, 2010a)	PPP/PPC-Bacharelado CEFD/UFSM (UFSM, 2006d)
rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.		rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar práticas relativas à Educação Física.	rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.	Conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da <i>aplicação de diferentes técnicas, procedimentos e metodologias para a intervenção docente na Educação Física escolar.</i>	Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, gímnicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.	Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.	Acompanhar criticamente as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.	Acompanhar criticamente as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a <i>análise da literatura especializada</i> com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.	Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

COMPETÊNCIAS PRESCRITAS À FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004b)	PPP/PPC-Licenciatura ESEF/UFPeI (UFPEL, 2010b)	PPP/PPC-Bacharelado ESEF/UFPeI (UFPeI, 2010a)	PPP/PPC-Bacharelado CEFD/UFMS (UFMS, 2006d)
Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.	Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção e <i>intervenção</i> acadêmico-profissional.	Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção e <i>intervenção</i> acadêmico-profissional.	Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.
---	Desenvolver práticas pedagógicas cotidianas com inter-relações com os campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, gímnicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática metódica e perene de atividades físicas.	---	---

Tabela 01: Competências delimitadas pela Resolução CNE/CES e pelos PPP/PPC dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPeI e do curso de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFMS (grifo nosso).

Ambos os cursos de Licenciatura em Educação Física das IFES investigadas, ainda que enunciem, de maneira explícita que se fundam (também) no Parecer CNE/CP 09/2001 e na Resolução CNE/CP 01/2002, do ponto de vista das competências arroladas ao exercício profissional, evidencia-se restrita articulação dos PPP/PPC com esses ordenamentos legais.

Todavia, semelhante relação não constitui resistência e/ou inconformidade à Pedagogia das Competências, dado que essa referência advém como uma imposição legal que subsume os cursos de graduação em Educação Física à sua observância. Ademais, por outro lado, há que se ressaltar que os PPP/PPC desses cursos ora fundamentam-se no Parecer CNE/CES 058/2004 e na Resolução CNE/CES 07/2004 - no caso do curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel - ora indicam competências apenas aparentemente adversas àquelas prescritas pelo conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais, vigente para a formação do trabalhador em Educação Física - em alusão ao curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

Os PPP/PPC dos cursos de Bacharelado em Educação Física, por sua vez, apropriam-se de forma fiel às competências como “concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física” (BRASIL, 2004b, p.02), além de reproduzirem o discurso sobre as virtuosidades do mercado de trabalho em expansão.

Em síntese, observa-se, no tocante à apropriação da referência das competências, indicadas as suas particularidades no que concerne a esse processo em cada PPP/PPC analisado, que os cursos de graduação em Educação Física das IFES investigadas adotam-na e reproduzem-na de forma consideravelmente inequívoca.

Destaca-se que, embora as particularidades de apropriação e de apresentação desse marco teórico-conceitual pudessem servir de argumento para refutar tal assertiva, o processo analítico aqui engendrado permite demonstrar a sua veracidade. Evidencia-se, portanto, que, embora os PPP/PPC apropriem-se das competências de forma aparentemente distinta e/ou particular, em essência, não está colocada nenhuma manifestação de resistência (do ponto de vista da análise documental). Em outras palavras, mesmo ante a constatação de tais particularidades, os documentos analisados não questionam e/ou resistem a essa referência imposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais; na verdade, demonstra-

se o consentimento (ainda que imposto, consoante alusão anterior) a essa referência, cujas implicações e/ou consequências para a formação do trabalhador em Educação Física, imediatas e mediatas - além de históricas¹²³ -, foram discutidas no capítulo anterior.

5.2.2 Fragmentação da formação

Tendo em conta as questões discutidas em torno da fragmentação da formação no terceiro capítulo desta dissertação, intenta-se, nesta subseção, analisar os PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da ESEF/UFPEL e do CEFD/UFSC à luz dessa categoria de conteúdo.

Considera-se que esta categoria representa uma das principais contradições colocadas, atualmente, no âmbito da formação dos trabalhadores em Educação Física em que, ao mesmo tempo em que é apologizada pelos grupos conservadores, tem sido rigorosamente questionada e enfrentada pelos movimentos sociais e por pesquisadores alinhados com a defesa por uma formação fundada em pressupostos contra hegemônicos (para além das determinações do capital).

No capítulo anterior, por ocasião da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais, evidenciou-se que a fragmentação da formação (assim como parcela considerável das prescrições desses ordenamentos legais) é apresentada de forma dada e aparentemente inquestionável ou consensual. Explicitamente, esses marcos regulatórios eximem-se de apresentar argumentos consistentes e fundamentados sobre este(s) aspecto(s).

Do ponto de vista do senso comum (e que sustenta o discurso dos grupos que se posicionam em prol da fragmentação da formação do trabalhador em Educação Física), argumenta-se que os distintos espaços de trabalhos demandam trabalhadores com conhecimentos e “competências” distintas. Por conseguinte, a correspondente formação deve ocorrer em cursos de graduação em Educação Física igualmente distintos. A fragmentação e, conseqüentemente, a pretendida distinção entre os cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física

¹²³ Em relação a essas consequências situadas nesses três aspectos, ressaltam-se alguns elementos fundamentais que permearam o processo de análise do capítulo anterior: o caráter pragmático e técnico (ênfase no saber-fazer em detrimento de uma sólida formação teórica e politicamente situada), a redução da formação ao conceito da empregabilidade e a sua correspondência com um projeto específico de educação e de sociedade.

possui como parâmetro fundamental os espaços de trabalho - discernidos em espaços escolares e não escolares. Ademais, reitera-se que, ao sustentar tal posicionamento, não se toma como ponto de partida uma análise radical (que vai à raiz (FRIGOTTO, 1998)) da especificidade e da função social do trabalho realizado pelo trabalhador em Educação Física, qual seja o trabalho docente¹²⁴.

Ao discutir-se sobre as justificativas apresentadas nos PPP/PPC acerca do processo de reforma curricular, do qual decorre, em ambas as IFES, a reestruturação dos cursos de Licenciatura em Educação Física e a criação dos cursos de Bacharelado dessa área de conhecimento, evidenciou-se um conjunto de aspectos, entre os quais, a demanda externa legal (as prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais¹²⁵), as determinações (tidas como legais¹²⁶) do Sistema CONFEF/CREF no que se refere à regulamentação da profissão e o atendimento do mercado de trabalho em expansão.

Tais documentos institucionais argumentam que, por um lado, está colocada a necessidade de formação de trabalhadores de novo tipo e, por outro, considerando que a reforma curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física restringe-se à formação do licenciado para a atuação na Educação Básica, a criação de um novo profissional (o bacharel em Educação Física) seria/é uma opção plausível para ocupar os espaços de trabalho situados no meio não escolar¹²⁷. Por ocasião desta

¹²⁴ Em relação a este aspecto, argumenta-se que a pretendida distinção entre licenciados e bacharéis em Educação Física, ao tomar como ponto parâmetro os espaços e/ou locais de trabalho, desconsidera que, em última análise, o elemento identificador - e, no caso do trabalho relativo à Educação Física, unificador - desses trabalhadores é o trabalho pedagógico e/ou docente: "No caso da Educação Física significa, em última análise, o reconhecimento de que onde quer que atuemos (escola, academias, clubes, praças, etc.) o que nos unifica e nos dá identidade é o trabalho docente" (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p.35).

¹²⁵ Marcos regulatórios elaborados, conforme a discussão apresentada nesta pesquisa, em um determinado momento histórico e condescendente com interesses marcadamente dominantes no interior da luta de classes - um exemplo emblemático é o espaço e o papel que o Sistema CONFEF/CREF ocupa e exerce, respectivamente, no decorrer do processo de deliberação e de elaboração do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004.

¹²⁶ Saliencia-se, conforme o Parecer CNE/CES 400/2005, que "a delimitação de campos de atuação profissional em função da modalidade de formação" (BRASIL, 2005), estrategicamente realizada pelo Sistema CONFEF/CREF - e utilizada como pretexto para pressionar as IES ao oferecimento dos cursos de Bacharelado em Educação Física - é "flagrantemente inconstitucional", tendo em conta que: "[...] a competência para legislar sobre as qualificações profissionais requeridas para o exercício de trabalho que exija o atendimento de condições específicas é privativa da União, não sendo cabível a aplicação de restrições que eventualmente sejam impostas por outros agentes sociais" (BRASIL, 2005, p.04).

¹²⁷ Reitera-se que já na seção anterior demonstrou-se e discutiu-se sobre a subordinação e reprodução do discurso amplamente difundido pelo Sistema CONFEF/CREF, pelos grupos conservadores da área da Educação Física e, inclusive, pelas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais, no que se refere à apologia ao mercado de trabalho e à demanda de trabalhadores competentes para o trabalho abstrato.

discussão na seção anterior, evidenciou-se a apropriação e/ou subordinação dos PPP/PPC à falaciosa argumentação das Diretrizes Curriculares Nacionais, no que tange ao processo de reforma curricular e à fragmentação da formação.

Considera-se que, embora os documentos institucionais analisados não se refiram explicitamente a esta categoria para caracterizar, em específico, a organização pedagógica e curricular dos seus respectivos cursos, a mesma encontra-se colocada de modo recorrente: a iniciar pela análise das razões apresentadas à reforma curricular materializada a partir do advento das Diretrizes Curriculares Nacionais, da qual decorre a “opção” que as IFES investigadas realizam ao ofertar, além do curso de Licenciatura em Educação Física, uma segunda possibilidade de formação: o Bacharelado¹²⁸.

A exemplo das questões discutidas no que diz respeito à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais - nas quais a fragmentação da formação é apresentada de maneira consideravelmente naturalizada -, os PPP/PPC dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da UFPel e da UFSM, da mesma forma, eximem-se de ponderar acerca dessa e apresentam-na de forma inequívoca (naturalizada).

Esses documentos, de forma comum (ou seja, em alusão tanto aos cursos de Licenciatura quanto de Bacharelado em Educação Física, de ambas as IFES), caracterizam cada curso de graduação ao qual se referem e, por conseguinte, diferenciam os trabalhadores em Educação Física, considerando os espaços de trabalho atinentes a essa área de conhecimento (o espaço escolar aos licenciados e o não escolar aos bacharéis):

O profissional egresso do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM estará habilitado para atuar na: Educação Básica (Instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior; Instituições, Entidades ou Órgãos que atuam com Populações Especiais [Cursos Supletivos; Educação de Jovens e Adultos (EJA), Grupos de Idosos e outras instituições e/ou órgãos já constituídos formalmente ou que venham a ser instituídos no decorrer dos anos]); Secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física (UFSM, 2005a).

Assim, o curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF-UFPel objetiva a formação de professores para trabalhar na Educação Física escolar (UFPEL, 2010b, p.17).

¹²⁸ A alusão à “opção” que essas IFES realizam, conforme se argumenta neste estudo, representa a imposição de marcos regulatórios elaborados por grupos com interesses específicos e, contraditoriamente, o relativo consentimento dessas instituições ao conjunto de determinações legais quando do processo de reforma curricular “imediate” à sua homologação.

O profissional egresso do Curso de Educação Física - Bacharelado da UFSM estará habilitado para atuar: Em academias de ginástica com orientação de exercícios físicos e avaliação física; em clubes sociais com orientação de exercícios físicos, treinamento de equipes esportivas e com recreação; na educação formal, através de “escolinhas de esportes”; na promoção e organização de eventos esportivos; em instituições públicas ligadas aos esportes; em instituições públicas ligadas à saúde; em instituições e órgãos públicos e privados com pesquisas nas áreas de saúde e esportes; em hotéis, cruzeiros e órgãos turísticos com recreação, esportes e orientação de exercícios físicos; como autônomo, através da orientação de exercícios físicos e recreação; em clínicas de reabilitação, hospitais e unidades básicas de saúde como orientador de exercícios físicos e com recreação; no ensino superior; com consultorias e assessorias ligadas aos esportes e à saúde (UFSM, 2006d).

Acena-se para um programa curricular que leve em conta o conjunto de competências específicas visando o diagnóstico, o planejamento, a execução, a orientação e a avaliação em diferentes campos temáticos, da ginástica, do esporte, das lutas, da dança e atividades recreativas, de aprofundamento tais como: treinamento físico-desportivo, atividades físico-esportivas na perspectiva do lazer; gestão e administração de empreendimentos de atividades em diferentes perspectivas; promoção de cultura, de educação e de saúde e inserção em outros campos emergentes (UFPEL, 2010a, p.17).

Especialmente em relação aos PPP/PPC dos cursos de Bacharelado em Educação Física, associa-se a essa evidência a apologia à necessidade de formação de um trabalhador - e/ou a criação de uma nova habilitação na área da Educação Física - que atenda às contemporâneas mudanças do mercado de trabalho. Tal discurso pauta-se no argumento de que, por um lado, com a reforma dos cursos de Licenciatura em Educação Física (demandada pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e pela Resolução CNE/CP 01/2002) e, por outro, com as mudanças nos espaços de trabalho não escolares - caracterizados como em expansão e competitivos - demanda-se a formação específica de um trabalhador, qual seja o bacharel em Educação Física. Consoante as indicações dos PPP/PPC dos cursos de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPEl e do CEFD/UFSM, respectivamente:

A criação do presente Curso de Bacharelado em Educação Física originou-se das mudanças necessárias no antigo currículo do curso de licenciatura, decorrentes das orientações dos pareceres do CNE nº. 9 (2001) e nº. 138 (2002) e de posteriores resoluções do CNE. Mudanças curriculares particularmente expressas na Resolução CNE nº. 1 (2002), Resolução CNE nº. 2 (2002) e Resolução nº. 7 (2004). Assim o antigo curso de Licenciatura da ESEF/UFPEl não mais se respondia aos desafios impostos pelas exigências da nova realidade da Educação Física. Embasando-se, principalmente, na qualificação do corpo docente da ESEF/UFPEl, decidiu-se por ofertar o curso de bacharelado (UFPEL, 2010a, p.11).

Considerando-se a necessidade de melhor definir a formação dos nossos profissionais e que esta seja coerente também com o momento que vivemos, quando as licenciaturas das diferentes carreiras acadêmicas das

universidades brasileiras se viram forçadas - pelas resoluções 01 e 02/2002 - a se reformular, produzindo assim um “vácuo” sobre a formação de profissionais que poderiam/deveriam atuar em outras frentes que não o ambiente escolar (UFSM, 2006d).

A propalada “nova realidade da Educação Física” e/ou o “novo momento em que vivemos” é aludido por esses documentos a partir do entendimento de uma relação causal entre as mudanças no mundo do trabalho¹²⁹ e a formação dos trabalhadores em Educação Física.

No tocante a este aspecto, o PPP/PPC do curso de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPEL referencia que: “Importa salientar que com a amplitude crescente do campo de atuação profissional de Educação Física aumenta-se a exigência de qualificação e responsabilidade profissionais” (UFPEL, 2010a, p.13). Em similares condições, o PPP/PPC do curso de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFSM, de modo enfático, pondera que:

Por fim, acredita-se que, com a criação do curso de bacharelado, os profissionais por ele formados serão melhor instrumentalizados para atender uma clientela a cada dia mais exigente, pois estarão melhor informados. Considera-se neste item também, uma recente pluralidade no “fazer da educação física”, onde novas populações são descobertas para receber nosso atendimento, além da criação de novas modalidades esportivas e a ampliação das possibilidades de movimento. Considerando estes argumentos, resta-nos a segurança e a convicção de que somente atenderemos estas demandas acima elencadas com o surgimento de uma nova carreira acadêmica, a de Bacharel em Educação Física (UFSM, 2006d).

Demonstra-se, portanto, que assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais procuram sustentar-se no discurso em torno da necessidade de formação de trabalhadores em Educação Física adaptados e preparados “para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (BRASIL, 1997a, p.02), os PPP/PPC dos cursos supracitados reproduzem-no e utilizam-no como justificativa e referência à materialização dos processos de reforma curricular. Desse modo, a questão central que parece orientá-los é a compatibilização dos processos de formação humana às demandas do mercado de trabalho (em um sentido *lato*, do capital), elementos presentes, antecipadamente, nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais.

Alia-se a isso, conforme discussão anterior, a recorrente alusão ao Sistema CONFEF/CREF como órgão interlocutor nas discussões relativas à reforma curricular, à formação do trabalhador em Educação Física e, sobretudo, na pressão

¹²⁹ Discutiu-se sobre essas mudanças, sobretudo no primeiro capítulo desta dissertação.

exercida pelo mesmo à criação dos cursos de bacharelado. Note-se que, no tocante à ingerência do Sistema CONFEF/CREF, os documentos institucionais destes cursos de graduação atribuem considerável legitimidade a esse órgão privado, conforme se explicitou anteriormente.

O conjunto de questões discutidas nesta subseção, no que se refere à categoria da fragmentação da formação, permite evidenciar a subsunção e a reprodução do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes pelos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM¹³⁰. Tal categoria é reproduzida e apresentada por estes documentos em orgânica correspondência com as orientações/imposições dos pareceres CNE/CP 09/2001, CNE/CES 058/2004 e das resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CES 07/2004 nos diversos aspectos que a permeiam, tais como a apologia ao mercado de trabalho, as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo e a “sintonia” com o Sistema CONFEF/CREF.

Outra questão correlacionada a esta categoria de conteúdo, já mencionada no capítulo anterior e presente de modo subjacente nos PPP/PPC analisados, diz respeito à fragmentação do conhecimento materializada no interior dos cursos de graduação em Educação Física das IFES investigadas como condição e, concomitantemente, consequência da fragmentação da formação¹³¹.

Esta “subcategoria”, insustentável do ponto de vista teórico, epistemológico e prático, também encontra suporte no argumento dos diferentes locais de trabalho e, portanto, nas supostas distintas demandas de formação (e de conhecimento) aos licenciados e bacharéis. Conforme é possível evidenciar na discussão subsequente deste capítulo, uma das principais soluções lançadas para a materialização da fragmentação da formação (assentada no discurso hegemônico supracitado) diz

¹³⁰ Além dos elementos discutidos nesta subseção - os quais demonstram a evidência apresentada -, considera-se que o curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM (curso de graduação no qual se teve acesso às atas da CEIPPP/RC) pode ser mencionado como um importante exemplo da subsunção e reprodução do discurso desses ordenamentos legais, no tocante à fragmentação da formação, tendo em vista que, no decurso do processo de reforma curricular, a frequente alusão ao curso de Bacharelado em Educação Física como próxima ação a ser realizada pelo CEFD/UFSM e à homologação do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004; além da própria menção realizada pelo seu PPP/PPC: “Para a elaboração do currículo do Curso de Licenciatura considerou-se a decisão do CEFD quanto a implantação do Curso de Graduação em Educação Física” (UFSM, 2005a).

¹³¹ Ressalta-se, inclusive, que elementos complementares a essa questão permeiam a seção subsequente, tendo em vista que a fragmentação do conhecimento representa uma das contradições decorrentes do processo de reforma curricular reconhecidas, posteriormente, pelas comissões instituídas pelas IFES para acompanhar e avaliar os cursos de graduação em Educação Física.

respeito à tentativa de diferenciar a formação do trabalhador em Educação Física a partir do conjunto de disciplinas curriculares que compõe o currículo dos cursos de graduação. Esta evidência é demonstrada a partir da análise das disciplinas que compõem os currículos dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM¹³².

Esta diferenciação dá-se a partir da composição dos currículos com disciplinas julgadas como próprias e (hipoteticamente) necessárias à formação de um e outro trabalhador (licenciado ou bacharel).

Em outras palavras, disciplinas são incluídas ou suprimidas (negadas)¹³³ com base no parâmetro utilizado para afiançar uma formação coerente com o que se considera como especificidade dos dois perfis profissionais: os espaços de trabalho. No tocante a este aspecto, Taffarel e Santos Júnior (2010) referenciam que, recorrente e hegemonicamente, argui-se que o licenciado deve ter uma formação, predominantemente, pedagógica e o bacharel, uma formação eminentemente científica. Tal argumento representa um desdobramento do discurso acima aludido quanto aos espaços de trabalho, considerando que, por suposto, existiriam dois corpos de conhecimento (distintos) a cada curso de graduação: “um correspondente ao magistério (Licenciatura) e outro ao Bacharelado” (FARIA JÚNIOR, 1987 *apud* TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p.36).

Do ponto de vista das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física das IFES investigadas, procurou-se analisar as ementas das suas disciplinas, com a finalidade de obter maiores subsídios à análise perspectivada para a categoria de conteúdo em apreciação. Esclarece-se, de antemão, que tal processo compôs-se do trato analítico com os objetivos e o programa das disciplinas, agrupando-as de acordo com a identificação de disciplinas comuns (idênticas) e/ou distintas aos referidos cursos. Nas tabelas apresentadas a seguir, expõe-se o resultado do processo de análise das disciplinas que compõem o currículo dos cursos que abrangem este estudo.

¹³² Ver Tabelas 02 e 03, apresentadas na sequência.

¹³³ Alude-se a essa expressão (“negação”), entendendo-a como o impedimento ao acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado relativo à cultura corporal.

ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF/UFPeI						
Disciplinas Obrigatórias com Ementas Idênticas¹³⁴	Disciplinas Obrigatórias com Ementas Semelhantes e/ou Idênticas (diferenciação: espaço de trabalho)¹³⁵		Disciplinas Obrigatórias com Programas e/ou Objetivos Iguais (diferenciação: conteúdos)		Disciplinas Obrigatórias Distintas¹³⁶	
	Licenciatura/Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura
Desenvolvimento humano (51h/a)	Introdução à Educação Física: enfoque na escola (51h/a)	Introdução à Educação Física (51h/a)	Fundamentos Psicológicos da Educação (68h/a)	Fundamentos de Psicologia (51h/a) ¹³⁷	Atividades Lúdicas na Escola (51h/a)	Bioquímica (51h/a)
Metodologia da pesquisa I (68h/a)	Futebol I (51h/a)	Futebol I (51h/a)	Voleibol I (51h/a)	Voleibol I (51h/a) ¹³⁸	Educação Física e Meio Ambiente (51h/a)	Procedimentos de Ensino em Educação Física (51h/a)
Atletismo I (51h/a)	---	---	Educação Física Adaptada (51h/a)	Educação Física Adaptada (51h/a) ¹³⁹	Fundamentos Sócio-Históricos-Filosóficos da Educação (68h/a)	Recreação e Lazer (51h/a)
Ginástica Artística I (51h/a)	---	---	---	---	Ritmo e Movimento (51h/a)	Aspectos Nutricionais em Educação Física

¹³⁴ Ainda que as disciplinas de Prática como Componente Curricular (PCC), enumeradas de I a V, apresentem as mesmas ementas para ambos os cursos - o que as caracteriza como disciplinas obrigatórias idênticas - opta-se por suprimi-las deste quadro, considerando que essas se encontram organizadas de modo distinto para ambos, tendo como parâmetro o espaço escolar e o não escolar.

¹³⁵ Nesta categoria, as disciplinas alinhadas são idênticas, entretanto, diferenciam-se em uma dada unidade, com o direcionamento para o espaço escolar (Licenciatura) e para o espaço não escolar (Bacharelado).

¹³⁶ Suprimiram-se deste quadro as disciplinas referentes aos estágios supervisionados: ao curso de Licenciatura - Estágio Supervisionado na Educação Física até a 5ª Série; Estágio Supervisionado na Educação Física de 6ª a 9ª Séries e Estágio Supervisionado na Educação Física no Ensino Médio (UFPEL, 2010b) e; ao curso de Bacharelado, os Estágios Curriculares Profissionais Supervisionados, enumerados de I a IV (UFPEL, 2010a).

¹³⁷ Os objetivos da disciplina de Fundamentos da Psicologia são iguais à ementa da disciplina Fundamentos Psicológicos da Educação, entretanto, os conteúdos são diferentes.

¹³⁸ A disciplina de Voleibol I, para o curso de Bacharelado apresenta conteúdos mais complexos do que a sua correlata disciplina no curso de Licenciatura - especificamente no que se refere aos sistemas de jogo e aos fundamentos (tais como o saque).

¹³⁹ Os objetivos e as ementas da disciplina de Educação Física Adaptada são idênticos para ambos os cursos, entretanto, os programas são distintos (a disciplina proposta para o curso de Licenciatura possui um número consideravelmente menor de conteúdos).

ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF/UFPeI						
Disciplinas Obrigatórias com Ementas Idênticas¹³⁴	Disciplinas Obrigatórias com Ementas Semelhantes e/ou Idênticas (diferenciação: espaço de trabalho)¹³⁵		Disciplinas Obrigatórias com Programas e/ou Objetivos Iguais (diferenciação: conteúdos)		Disciplinas Obrigatórias Distintas¹³⁶	
	Licenciatura/Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura
						(51h/a)
Fisiologia (68h/a)	---	---	---	---	Ginástica Rítmica I (51h/a)	Gestão em Educação Física (51h/a)
Anatomia (68h/a)	---	---	---	---	Teoria e Prática Pedagógica (68h/a)	Métodos para Aptidão Física (51h/a)
Fisiologia do Exercício I (51h/a)	---	---	---	---	Administração Escolar e Organização da Educação Física (51h/a)	Atividades de Academia (51h/a)
Desenvolvimento Motor (51h/a)	---	---	---	---	Ginástica Escolar (51h/a)	Atividade Física de Ação na Natureza (51h/a)
Primeiros Socorros (51h/a)	---	---	---	---	Práticas Pedagógicas na Educação Física Até a 5ª Série (51h/a)	Fundamentos. Socioculturais da Educação Física e do Esporte (51h/a)
Handebol (51h/a)	---	---	---	---	Educação Física e Prática Continuada (51h/a)	Educação Física: Introdução à Ética (51h/a)
Capacidades Físicas (51h/a)	---	---	---	---	Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas (68h/a)	Legislação Esportiva e Organização da Educação Física (51h/a)
Biomecânica (51h/a)	---	---	---	---	Práticas Pedagógicas na Educação Física de	---

ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF/UFPeI						
Disciplinas Obrigatórias com Ementas Idênticas¹³⁴	Disciplinas Obrigatórias com Ementas Semelhantes e/ou Idênticas (diferenciação: espaço de trabalho)¹³⁵		Disciplinas Obrigatórias com Programas e/ou Objetivos Iguais (diferenciação: conteúdos)		Disciplinas Obrigatórias Distintas¹³⁶	
	Licenciatura/Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura
					6ª a 9ª Série (51h/a)	
Aprendizagem Motora (51h/a)	---	---	---	---	Práticas Pedagógicas na Educação Física no Ensino Médio (51h/a)	---
Futsal (51h/a)	---	---	---	---	LIBRAS I (68h/a)	---
Natação I (51h/a)	---	---	---	---	---	---
História da Educação Física (51h/a)	---	---	---	---	---	---
Basquetebol I (51h/a)	---	---	---	---	---	---
Esportes de Raquete (51h/a)	---	---	---	---	---	---
Dança I (51h/a)	---	---	---	---	---	---
Lutas I (51h/a)	---	---	---	---	---	---
Cineantropometria (51h/a)	---	---	---	---	---	---
Trabalho de Conclusão de Curso I (102h/a)	---	---	---	---	---	---
Trabalho de Conclusão de Curso II (102h/a)	---	---	---	---	---	---
Total: 1326 h/a	Total: 102 h/a	Total: 102 h/a	Total: 170 h/a	Total: 153 h/a	Total: 782 h/a	Total: 561 h/a

Tabela 02: Processo de análise das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física da ESEF/UFPeI.

ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFMS								
Disciplinas Obrigatórias com Ementas Idênticas	Disciplinas Obrigatórias com Ementas Idênticas e/ou Semelhantes (diferenciação: espaço de trabalho)		Disciplinas Obrigatórias com Programas e/ou Objetivos Iguais (diferenciação: conteúdos)		Disciplinas com Programas Semelhantes (unificadas)		Disciplinas Obrigatórias Distintas ¹⁴⁰	
	Licenciatura/Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura
Antropologia do Movimento (45h/a)	Aprendizagem Motora (45h/a)	Aprendizagem Motora (45h/a)	Morfofisiologia dos Sistemas (60h/a)	Anatomia (90h/a) ¹⁴¹	Bases Biofisiológicas do Movimento Humano (120h/a)	Fisiologia (60h/a) Fisiologia do Exercício (60h/a)	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica (75h/a)	Metodologia da Pesquisa em Educação Física (60h/a)
Filosofia da Ciência (45h/a - 60h/a) ¹⁴²	Gestão de Eventos Esportivos e Culturais (30h/a)	Gestão de Eventos Esportivos e Culturais (30h/a)	---	---	Bases Cinesiológicas e Biomecânicas do Movimento Humano (75h/a)	Cinesiologia (45h/a) Biomecânica (60h/a)	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação (60h/a)	Atividades do Lazer (30h/a)
Saúde e Educação (60h/a)	Didática da Educação Física (90h/a)	Didática da Educação Física (60h/a)	---	---	---	---	Psicologia da Educação A (60h/a)	Atividades Aquáticas I (60h/a)
Laboratório de Produção de Texto	Educação Física e	Educação Física e	---	---	---	---	Metodologia da Pesquisa	Lutas (45h/a)

¹⁴⁰ As disciplinas de Prática Curricular em Esporte I, II e III (30h/a, 30h/a e 60h/a, respectivamente), Prática Curricular em Saúde I, II e III (30h/a, 30h/a e 45h/a, respectivamente) do curso de Bacharelado não estão incluídas no quadro. Tais disciplinas compõem a carga horária das PCC, estabelecida pelo Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES 07/2004. Além destas, os estágios profissionais curriculares supervisionados de ambos os cursos: do curso de Licenciatura, o Estágio Supervisionado I, II e III (120h/a cada) e; do curso de Bacharelado, Estágio Profissionalizante em Saúde I e II (60h/a), Estágio Profissionalizante em Esporte I e II (60h/a) e Estágio Profissionalizante (180h/a) também foram suprimidos desse quadro.

¹⁴¹ O programa das disciplinas de Morfofisiologia dos Sistemas (Licenciatura) e de Anatomia (Bacharelado) apresenta os objetivos e programa semelhantes, todavia, diferenciam-se nos conteúdos: a segunda disciplina indica conteúdos mais pormenorizados e complexos, comparativamente à sua correlata disciplina no curso de Licenciatura.

¹⁴² A carga horária da disciplina de Filosofia da Ciência diferencia-se para os cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física na ordem de 45h/a e 60h/a, respectivamente.

ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM									
Disciplinas Obrigatórias com Ementas Idênticas	Disciplinas Obrigatórias com Ementas Idênticas e/ou Semelhantes (diferenciação: espaço de trabalho)		Disciplinas Obrigatórias com Programas e/ou Objetivos Iguais (diferenciação: conteúdos)		Disciplinas com Programas Semelhantes (unificadas)		Disciplinas Obrigatórias Distintas ¹⁴⁰		
	Licenciatura/Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado
(30h/a)	Necessidades Educacionais Especiais (60h/a)	Necessidades Educacionais Especiais (45h/a)						em Educação Física (75h/a)	
Crescimento e Desenvolvimento Motor (45h/a)	---	---	---	---	---	---	---	Laboratório de Educação Física II (30h/a)	Fundamentos de Ginástica (45h/a)
Trabalho de Conclusão de Curso (60h/a)	---	---	---	---	---	---	---	Estudos do Lazer (60h/a)	Bioética (30h/a)
Educação Física e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (45h/a)	---	---	---	---	---	---	---	Laboratório de Educação Física I (30h/a)	Práticas Desportivas (45h/a)
História da Educação Física, do Esporte e do Lazer (45h/a)	---	---	---	---	---	---	---	Ludicidade e Educação Física (60h/a)	Bioquímica (45h/a)
Sociologia do Esporte (45h/a)	---	---	---	---	---	---	---	Currículo em Educação Física (30h/a)	Estatística (45h/a)
Atletismo I (60h/a)	---	---	---	---	---	---	---	Seminário em Educação Física (45h/a)	Futebol (75h/a)
Atletismo II (60h/a)	---	---	---	---	---	---	---	Laboratório de Atividades	Basquetebol (60h/a)

ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM								
Disciplinas Obrigatórias com Ementas Idênticas	Disciplinas Obrigatórias com Ementas Idênticas e/ou Semelhantes (diferenciação: espaço de trabalho)		Disciplinas Obrigatórias com Programas e/ou Objetivos Iguais (diferenciação: conteúdos)		Disciplinas com Programas Semelhantes (unificadas)		Disciplinas Obrigatórias Distintas ¹⁴⁰	
	Licenciatura/Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura
							Esportivas Contemporâneas (45h/a)	
---	---	---	---	---	---	---	Atividades Aquáticas (75h/a)	Ginástica de Academia (45h/a)
---	---	---	---	---	---	---	Jogos Esportivos Coletivos I (60h/a)	Atividades Aquáticas II (60h/a)
---	---	---	---	---	---	---	Jogos Esportivos Coletivos II (60h/a)	Handebol (60h/a)
---	---	---	---	---	---	---	Jogos Esportivos Coletivos III (60h/a)	Medidas e Avaliação em Educação Física (45h/a)
---	---	---	---	---	---	---	Jogos Esportivos Coletivos IV (60h/a)	Nutrição Geral (45h/a)
---	---	---	---	---	---	---	Atividades Rítmicas (75h/a)	Treinamento Desportivo (60h/a)
---	---	---	---	---	---	---	Capoeira na Escola (60h/a)	Voleibol (60h/a)
---	---	---	---	---	---	---	Ginástica (60h/a)	Ginástica de Competição

ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFSM									
Disciplinas Obrigatórias com Ementas Idênticas	Disciplinas Obrigatórias com Ementas Idênticas e/ou Semelhantes (diferenciação: espaço de trabalho)		Disciplinas Obrigatórias com Programas e/ou Objetivos Iguais (diferenciação: conteúdos)		Disciplinas com Programas Semelhantes (unificadas)		Disciplinas Obrigatórias Distintas ¹⁴⁰		
	Licenciatura/Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado
									(45h/a)
---	---	---	---	---	---	---	---	Seminário em Estágio Supervisionado (45h/a)	Esportes com Raquetes (60h/a)
---	---	---	---	---	---	---	---	---	Dança (45h/a)
---	---	---	---	---	---	---	---	---	Psicologia do Esporte e Exercício (45h/a)
---	---	---	---	---	---	---	---	---	Administração e Gestão do Esporte (45h/a)
---	---	---	---	---	---	---	---	---	Educação Física e Envelhecimento (60h/a)
Total: 555h/a	Total: 225h/a	Total: 180h/a	Total: 60h/a	Total: 90h/a	Total: 195h/a	Total: 225h/a	Total: 1125h/a	Total: 1125h/a	Total: 1260h/a

Tabela 03: Processo de análise das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física do CEFD/UFSM.

Com base nas tabelas apresentadas, evidenciam-se duas situações consideravelmente distintas em relação à organização curricular dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física das duas IFES, sobre as quais de discorre na sequência.

No âmbito das disciplinas curriculares dos cursos de graduação em Educação Física da ESEF/UFPEI, constata-se um considerável número de disciplinas obrigatórias comuns aos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física - o que totaliza 1326h/a, de um total de 2.771h/a de conteúdos científico-culturais (disciplinas curriculares, à exceção dos Estágios Curriculares Supervisionados, PCC e DCG) para o curso de Bacharelado e de 2.380h/a para o curso de Licenciatura¹⁴³.

Evidenciam-se, ainda, casos de disciplinas cujos programas, embora aparentemente idênticos em ambos os cursos, apresentam diferenciação de conteúdos tendo como parâmetro o espaço de atuação pretensamente delimitado ao licenciado e ao bacharel. Assim, o enfoque atribuído às disciplinas diz respeito ao espaço escolar ou ao espaço não escolar, como no caso das disciplinas de Introdução à Educação Física: enfoque na escola (Licenciatura), Introdução à Educação Física (Bacharelado) e Futebol I (Licenciatura e Bacharelado). Outro aspecto a ser salientado, emergente do processo analítico em questão, refere-se a disciplinas que, também idênticas, diferenciam-se em seus programas pelo fato de que, ao curso de Licenciatura, indica-se um número de conteúdos consideravelmente reduzido e/ou com menor complexidade em relação à sua correlata disciplina no curso de Bacharelado¹⁴⁴.

No tocante às disciplinas obrigatórias distintas entre os cursos, observa-se que no curso de Licenciatura em Educação Física trata-se, eminentemente, de componentes curriculares referentes às disciplinas pedagógicas (Fundamentos Sócio-Históricos-Filosóficos da Educação, Teoria e Prática Pedagógica, Ginástica Escolar, Práticas Pedagógicas na Educação Física Até a 5ª Série, entre outras). Em análise ao curso de Bacharelado em Educação Física, as disciplinas alocadas no mesmo grupo se referem a conhecimentos específicos e afins à área da Educação Física, tais como Recreação e Lazer, Aspectos Nutricionais em Educação Física,

¹⁴³ Em termos de valores relativos, significa considerar que, para o curso de Bacharelado e para o curso de Licenciatura, respectivamente, 48% e 56% da carga horária destinada às disciplinas curriculares obrigatórias é composta por disciplinas idênticas.

¹⁴⁴ Tais como o caso das disciplinas de Educação Física Adaptada e de Voleibol I, respectivamente.

Legislação Esportiva e Organização da Educação Física, Métodos para Aptidão Física, Atividades de Academia, entre outras.

Em análise às disciplinas eletivas ou optativas, os PPP/PPC dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPel preveem a matrícula em 03 e 12 disciplinas, respectivamente. Cada documento delimita um rol de disciplinas eletivas, na sua maioria comuns a um e outro curso, à exceção de disciplinas relativas a algumas modalidades esportivas, nas quais, ao curso de Bacharelado, se possibilita a matrícula - tais como as disciplinas de Basquetebol III e IV, Natação III, Voleibol III e IV e Ginástica Artística III; ao curso de Licenciatura em Educação Física, às mesmas disciplinas eletivas, permite-se a matrícula, exclusivamente, em Basquetebol II, Natação II, Voleibol II e Ginástica Artística II. As demais disciplinas optativas indicadas pelos referidos PPP/PPC, em sua maioria, são comuns a ambos os cursos¹⁴⁵ (UFPEL, 2010a; 2010b).

Comparativamente à ESEF/UFPel, os cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFSM apresentam certas peculiaridades no que se refere à sua organização curricular. Se, no caso da primeira instituição, os currículos de seus cursos de graduação em Educação Física apresentam considerável número de disciplinas comuns, na segunda, evidencia-se maior diferenciação entre as disciplinas obrigatórias propostas a cada curso. Do ponto de vista da análise das disciplinas de ementas idênticas, observa-se que aproximadamente 555h/a se referem a componentes curriculares análogos¹⁴⁶.

Além dessas e das disciplinas distintas e/ou específicas a cada curso, as suas matrizes curriculares, com a finalidade de conferir maior “especificidade” à formação perspectivada aos licenciados e bacharéis, compõem-se de disciplinas que incorrem no enfoque dos conteúdos voltados ao espaço escolar e não escolar, respectivamente - tais como as disciplinas de Aprendizagem Motora, Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais, Didática da Educação Física e Gestão de Eventos Esportivos e Culturais. Nesses casos, os conteúdos propostos

¹⁴⁵ Acrescenta-se a isso a menção ao fato de que os PPP/PPC propõem, majoritariamente, disciplinas eletivas relacionadas aos esportes e à área da atividade física e saúde.

¹⁴⁶ Esta carga horária corresponde a 21% e a 19% da carga horária das disciplinas obrigatórias dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física, respectivamente.

pelas suas ementas são consideravelmente semelhantes e diferenciam-se em uma de suas unidades, ocasião na qual se aborda a escola ou o espaço não escolar¹⁴⁷.

Outro aspecto passível de menção, diz respeito à supressão de conteúdos em disciplinas idênticas e/ou semelhantes (por exemplo, Morfofisiologia dos Sistemas (60h/a) para o curso de Licenciatura e Anatomia (90h/a) para o curso de Bacharelado) e a unificação de disciplinas propostas à Licenciatura, em comparação às suas disciplinas correlatas no Bacharelado. Nesse último caso, faz-se referência à disciplina de Bases Cinesiológicas e Biomecânicas do Movimento Humano (75h/a), oferecida ao curso de Licenciatura, que apresenta correspondência com as disciplinas de Cinesiologia (45h/a) e de Biomecânica (60h/a) do curso de Bacharelado.

De modo similar ao que se arrolou sobre as disciplinas curriculares distintas a cada um dos cursos de graduação em Educação Física da ESEF/UFPel, em análise à matriz curricular desses cursos no CEFD/UFSM, evidencia-se que estas, em sua maioria, se referem a disciplinas relativas à área educacional, à Educação Física escolar e aos esportes coletivos para o curso de Licenciatura e; para o curso de Bacharelado, a disciplinas relativas aos esportes, demais elementos da cultura corporal (dança e lutas) e comumente identificadas como específicas à Educação Física (tais como ginástica de academia, psicologia do esporte, administração e gestão do esporte, treinamento desportivo, entre outras)¹⁴⁸.

Assinala-se que os cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPel, ao apresentarem considerável quantidade de disciplinas obrigatórias comuns, sugerem, bem como explicitam, certa dificuldade de distinguir disciplinas específicas a cada curso, para além do parâmetro dos espaços de trabalho.

Considerando os cursos de graduação em Educação Física do CEFD/UFSM, por sua vez, observa-se que, ainda que os mesmos apresentem

¹⁴⁷ Além desse aspecto, as disciplinas de Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais e de Didática da Educação Física, ao curso de Bacharelado, apresentam carga horária menor em relação ao curso de Licenciatura; do que decorre, ainda, a supressão de algumas unidades de conteúdos.

¹⁴⁸ Sobre as disciplinas eletivas - denominadas Disciplinas Complementares de Graduação (DCG) -, esclarece-se que os PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física do CEFD/UFSM não as indicam de antemão. Essas disciplinas são ofertadas a cada semestre considerando as demandas e possibilidades da instituição. Os referidos documentos indicam que, ao curso de Licenciatura, necessita-se ser integralizado um total mínimo de 210h/a em DCG e, ao curso de Bacharelado, 180h/a.

exíguos componentes curriculares comuns, têm-se como evidência fundamental a intensificação da fragmentação do conhecimento, tendo em vista que, na tentativa de aprofundar a especificidade dos perfis profissionais desses cursos, ocorre a negação de conhecimentos absolutamente necessários a uma formação profissional em Educação Física de qualidade, histórica e socialmente referenciada, independentemente do espaço de trabalho no qual o trabalhador dessa área de conhecimento insira-se.

Este conjunto de evidências vem a corroborar as questões anteriormente arroladas acerca da fragmentação da formação do trabalhador em Educação Física e, por consequência, da fragmentação do conhecimento no interior dos cursos de graduação desta área de conhecimento, atinentes, por um lado, à dificuldade de “distinguir-se, no âmbito teórico, o que representam as disciplinas específicas de cada curso e das demais áreas transversais” - apontadas por Taffarel e Santos Júnior (2010, p.35) - e; por outro, na tentativa de fazê-lo, à negação de conhecimentos aos trabalhadores em Educação Física no decurso do processo de formação. Considera-se, destarte, que esses dois aspectos materializam-se no interior das matrizes curriculares analisadas, com ressalvas às suas peculiaridades.

Deste conjunto de questões, enuncia-se sobre a insustentabilidade (epistemológica, política e pedagógica) da fragmentação da formação, tendo como base fundante dessa crítica a proposição de uma formação omnilateral, para a qual os espaços de trabalho (e o mercado de trabalho) representam parâmetros necessariamente inadequados ao estabelecimento de princípios à formação do trabalhador em Educação Física, conforme se explicitou a partir da análise das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física da ESEF/UFPel e do CEFD/UFSM.

5.2.3 Objeto de estudo da Educação Física

A presente subseção compõe-se da análise da categoria de conteúdo “objeto de estudo da Educação Física” nos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da ESEF/UFPel e do CEFD/UFSM, no sentido de explicitar a forma como esses documentos se apropriam das determinações legais do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004 que tratam do objeto de estudo da Educação Física.

Consoante a discussão engendrada no capítulo anterior, explicitou-se que o objeto de estudo indicado e/ou institucionalizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física é o “movimento humano”. Ademais, ponderou-se que tal “opção” (e/ou imposição legal) advém e incorre em “opções” epistemológicas e políticas alinhadas, no interior da luta de classes, aos interesses hegemônicos da classe dominante.

Tratam-se de opções que impõem à Educação Física e, por conseguinte, aos trabalhadores desta área de conhecimento, a apreensão fenomênica ou aparente do seu objeto de estudo/intervenção (e, de modo mais amplo, da realidade), no qual este é apreendido de modo fragmentado, imediato e naturalizado - além de a-histórico. Nesse sentido, inviabiliza-se e/ou negligencia-se a apreensão do objeto de estudo dessa área de conhecimento como bem produzido histórica e socialmente e, de modo idealista e reacionário, situa-se o mesmo de forma dissociada das leis histórico-sociais que regem a totalidade social. Além deste aspecto, subjaz a esse objeto a veiculação de uma concepção única e/ou fundamental (saliente-se, hegemônica) de ciência, a saber, a empírico-analítica.

Tais marcos teórico-conceituais (“movimento humano” e a concepção de ciência) revelam-se coerentes com a função social imputada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Física (o aumento das “possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (BRASIL, 2004a; 2004b)), bem como à(s) própria(s) finalidade(s) que funda(m) o processo de reforma curricular dos cursos de graduação desta área de conhecimento - delineadas nesta pesquisa.

Em análise aos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física, da UFPel e da UFSM, evidencia-se que esses documentos, em geral, reproduzem as determinações legais expressas pelo Parecer CNE/CES 058/2004 e pela Resolução CNE/CES 07/2004 no que se refere a esta categoria de conteúdo. Portanto, à exceção do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, os demais assumem o “movimento humano” como conceito orientador de seus documentos institucionais. Tendo em vista essas particularidades, opta-se, para fins de análise, discutir sobre o curso supracitado em momento posterior aos demais cursos de graduação investigados.

Os PPP/PPC dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado da ESEF/UFPel coadunam com as determinações legais do Parecer CNE/CES 058/2004 e da Resolução CNE/CES 07/2004 e indicam como objeto de estudo da Educação Física

o “movimento humano”. Em ambos os documentos, o terceiro artigo da resolução aludida é citado de forma literal e alçado a conceito balizador da formação perspectivada aos estudantes nos cursos de graduação em Educação Física, conforme é possível identificar nos seguintes excertos:

Para a formação de professores de Educação Física, importa destacar que de acordo com o art. nº. 3 da Resolução do CNE nº. 7 (2004): 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 (UFPEL, 2010b, p.13).

E este PPC também tem suporte no o art. nº. 3 da Resolução CNE nº. 7 (2004), onde se tem: 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 (UFPEL, 2010a, p.12).

Semelhante condição encontra-se no PPP/PPC do curso de Bacharelado do CEFD/UFSM, no qual, embora o Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES 07/2004 não estejam mencionados de forma literal, o “movimento humano” é indicado como conceito orientador deste documento. Assim, o documento explicita que: “O egresso, formado pelo Curso de Educação Física Bacharelado da UFSM [...] Deverá possuir pleno domínio dos conhecimentos que envolvem o *Movimento Humano*” (UFSM, 2006d, grifo nosso).

Reiteradamente, assim como no caso das demais categorias de conteúdo, os documentos analisados subordinam-se ao discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais e reproduzem-no de forma aparentemente consensual.

Pondera-se, ademais, que a indicação desse objeto de estudo apresenta coerência com a concepção de Educação Física e a função social atribuída à mesma pelos PPP/PPC dos cursos de graduação supracitados (constructos teóricos corroborados pelo próprio Parecer CNE/CES 058/2004 e pela Resolução CNE/CES 07/2004). Trata-se da institucionalização e da legitimação de concepções idealistas

e a-históricas acerca dessa área de conhecimento; condição evidenciável, em caráter de complementaridade aos trechos já citados, no decurso dos documentos analisados:

Cumpra lembrar que a Educação Física também tem como finalidades: a educação e reeducação dos indivíduos para a adoção de um estilo de vida ativo e saudável; a formação e o treinamento de indivíduos para otimizar e maximizar o rendimento físico-desportivo; a promoção de diferentes atividades físico-esportivas na perspectiva do lazer; dentre outras finalidades emergentes a partir das necessidades e das demandas socioculturais de um mundo caracterizado por constantes transformações (UFPEL, 2010a, p.13).

O egresso [...] deve contribuir com sua atuação no fortalecimento e embasamento teórico-prático da sua área de conhecimento, legitimando novos contextos pedagógicos e de saúde que contribuam para o desenvolvimento integral do ser humano (bio-psico-social), através de uma *concepção de educação do movimento e de educação para a saúde* (UFSM, 2006d, grifo nosso).

Em síntese, explicita-se que a indicação do objeto de estudo da Educação Física por esses PPP/PPC (ao que corresponde uma determinada concepção de Educação Física, de formação humana e de sociedade) reproduz as determinações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentando-a como referência inequívoca para a formação do trabalhador em Educação Física. Para tal, assinala-se que, da mesma forma como esses ordenamentos legais o fazem, os documentos institucionais analisados desconsideram o profícuo debate construído, desde a década de 1980, sobre o estatuto epistemológico da área da Educação Física - no qual se situa a discussão em torno do objeto de estudo dessa área de conhecimento - e legitimam uma concepção de Educação Física e de ciência cujas possibilidades de conhecimento e de intervenção na realidade, no interior da luta de classes, revelam-se alinhadas com o capital.

No âmbito do PPP/PPC do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, referido anteriormente como (aparente) exceção no âmbito da categoria de conteúdo em análise, evidencia-se que o mesmo se refere à “cultura corporal” como objeto de estudo da Educação Física. Consoante o documento:

Formar professores para atuar na Educação Básica no sentido de: [...] Possibilitar uma formação político-social, dentro de uma *abordagem histórico-crítica*, em diferentes manifestações da *cultura corporal*, compromissada com a educação emancipatória; [...] Entendendo, assim, a Educação Física em toda sua amplitude e complexidade, enquanto *cultura corporal* que tem sua história concebida na prática da humanidade, sob uma visão de homem, educação e mundo, que se possibilita na ação do corpo como uma linguagem, que também é educada e conscientizada no processo escolar (UFSM, 2005a, grifo nosso).

Entretanto, ainda que a alusão à cultura corporal - além da menção à abordagem histórico-crítica - possa sugerir fundamentação no marco teórico materialista histórico e dialético, ressalta-se que, em seu conjunto, não é essa a referência que sustenta o PPP/PPC desse curso de graduação. Considera-se que esse documento institucional articula e indica referências dissonantes a esta teoria de conhecimento, identificáveis a seguir:

Os estudos dos fundamentos científicos devem levar em consideração os processos de produção do conhecimento como criações vinculadas às diferentes fases do progresso da humanidade. [...] Diante disso fica claro que a cientificidade de cada época se estrutura como um paradigma que, no dizer de Kuhn (1976), precisa ser modificado assim que sua capacidade de explicar os fenômenos se esgota. Capra (1975) mostra que os novos conceitos da física provocaram uma profunda mudança em nossa visão de mundo. Passou-se da concepção mecanicista de Descartes e Newton para uma *visão holística e ecológica, novos determinantes éticos do PPP para este Curso*. Essa nova visão de mundo sofreu muitas resistências pelos cientistas no início do século XX. Hoje sofremos porque tentamos aplicar os conceitos de uma visão de mundo obsoleta a uma realidade que já não pode ser entendida em função desses conceitos. Vivemos hoje num mundo globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são interdependentes. *Para descrever esse mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica* que a visão de mundo cartesiana não nos oferece (UFSM, 2005a, grifo nosso).

À luz do que foi dito, parece que não há outra alternativa senão a de reconhecer que as competências técnicas não podem ficar restritas ao domínio da racionalidade cognitiva-instrumental, isto é, das ciências empíricas, mas buscar subsídios nas outras duas racionalidades, a moral-prática e a estético-expressiva, que sustentam a nova ética para este PPP. *O ponto de partida das práticas pedagógicas do PPP da Educação Física não estaria mais centrado na transmissão de verdades ou conhecimentos prontos, mas na construção do saber*. Para ambos, o processo de ensino/aprendizagem, caso essa dupla de conceitos ainda seja válida, deve partir da apresentação do fenômeno e não mais da solução ou da resposta. *Diante do fenômeno, os alunos tentam encontrar a solução ou a explicação. Somente depois, caso seja necessário, busca-se saber o que a ciência diz* (UFSM, 2005a, grifos nossos).

Este conjunto de excertos, com destaque aos extratos destacados/grifados, evidenciam as dissonâncias teóricas entre os marcos teórico-conceituais indicados como referências fundantes desse documento - cultura corporal, abordagem histórico-crítica e visão holística e ecológica. Dos trechos supracitados é possível destacar a crítica ao conhecimento científico (crítica fundamentalmente à ciência cartesiana - positivista), a apologia ao contemporâneo momento histórico - adjetivado como interligado e interdependente - e a negação do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade. Em suma, estas evidências sugerem a alusão às teorias designadas como pós-modernas, sobre as quais se mencionou em nota no capítulo anterior.

Assim, no tocante a esta categoria de conteúdo, o PPP/PPC do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM subverte e/ou coloca-se para além das determinações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais ao indicar a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Entretanto, conforme se demonstrou acima, o mesmo não avança para além da menção e discussão de forma negligente e teoricamente equivocada dessa referência, tendo em vista que, ao se propor a fazê-lo, articula-a a referências, epistemológica e politicamente adversos à mesma, sobretudo de base idealista e pós-moderna.

À guisa de síntese acerca do processo analítico engendrado nesta subseção, considera-se que os PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física das IFES investigadas, em geral, reproduzem o discurso hegemônico legitimado e institucionalizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais no que diz respeito à indicação do objeto de estudo da área da Educação Física. Ainda que referências de outra ordem às determinações legais fundamentem esses documentos, como no caso do PPP/PPC do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, a sua articulação com referenciais dissonantes à teoria de conhecimento fundante da cultura corporal não permite considerar que tal documento supere esses ordenamentos legais, pois, em essência, coadunam com os mesmos interesses hegemônicos.

5.2.4 Perfil profissional do trabalhador em Educação Física

A quarta e última categoria de conteúdo elencada para a análise proposta a esta seção diz respeito ao perfil profissional do trabalhador em Educação Física. Nessa perspectiva, objetiva-se demonstrar e analisar a alusão à mesma pelos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM.

Em análise a esses documentos, identifica-se, inicialmente, que os perfis profissionais propostos se distinguem entre si e/ou correspondem ao espaço de trabalho delimitado a cada trabalhador desta área de conhecimento, tendo em vista o seu ingresso em um curso de Licenciatura ou de Bacharelado em Educação Física. Assim, ao primeiro, o perfil objetivado diz respeito ao trabalhador que atuará com a docência na Educação Básica e, o segundo, ao trabalhador cujo local de trabalho será o espaço não escolar.

Além desse aspecto, identifica-se que os PPP/PPC dos cursos de graduação investigados, delimitam tais perfis a partir da suposta necessidade de compatibilização entre o atual momento histórico (representado pelos documentos de modo harmônico e repleto de possibilidades emancipatórias) e a formação do trabalhador em Educação Física. Caracteristicamente, é nos cursos de Bacharelado em Educação Física que essa correlação é estabelecida de modo mais explícito:

Como meta principal do Curso Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPEL, aponta-se para *a formação de um profissional que seja atento as necessidades surgidas a partir das emergentes demandas socioculturais de um mundo caracterizado por constantes transformações.* [...] O deslumbramento de uma ocupação profissional diferenciada requer um novo olhar dos professores sobre espaços anteriormente esquecidos. Na concepção desta proposta, aos docentes, caberá o papel de ampliação das dimensões dos novos espaços profissionais que estão emergindo. Assim objetiva-se que *a ação docente esteja atenta para as mudanças da sociedade, na cultura e no mundo do trabalho. Necessita-se de um profissional que efetivamente incorpore essa concepção e possa trabalhar dentro de novas realidades, tendo como foco vários campos de saberes diferenciados* (UFPEL, 2010a, p.16, grifo nosso).

O egresso do Curso deverá atuar junto com profissionais de outras áreas, especialmente as da saúde e educação, para, através da atuação interdisciplinar, atender as demandas coletivas e *realizar de forma eficiente o seu papel na sociedade em que vive* (UFSM, 2006d, grifo nosso).

Os trechos acima referidos revelam-se emblemáticos à demonstração da reprodução do discurso veiculado e imposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira.

Considera-se que, no âmbito específico dos cursos de Bacharelado em Educação Física, tendo em vista a fragmentação da formação, tem-se presente, nos documentos institucionais analisados, a incorporação do discurso amplamente difundido acerca da expansão do mercado de trabalho relativo às atividades físicas e das demandas à formação de um trabalhador que “efetivamente incorpore essa concepção e possa trabalhar dentro de novas realidades” (UFPEL, 2010a, p.17). Corroboram-se aqui as questões aludidas no decurso desta pesquisa no tocante à necessidade de trabalhadores competentes do ponto de vista do atendimento das demandas objetivas do capital (trabalho abstrato) e cooptados à degradante lógica do capital - indicadas por Silva Júnior (2005) e Mézáros (2008).

No que diz respeito aos PPP/PPC dos cursos de Licenciatura em Educação Física de ambas as IFES, ainda que esta correlação não se encontre mencionada explicitamente, a alusão à necessidade do processo de reforma curricular com base

nas mudanças ocorridas no atual período histórico, a adoção do desenvolvimento de competências, a fundamentação em marcos teórico-conceituais idealistas, entre outros aspectos (discutidos no conjunto desta seção e comuns, também, aos cursos de Bacharelado investigados), representam aspectos plausíveis para afirmar-se que esses documentos institucionais coadunam com a questão acima indicada a respeito da formação de um trabalhador de novo tipo, subsumido às demandas do capital.

Do conjunto de aspectos perspectivados pelos PPP/PPC desses cursos de graduação ao perfil profissional dos trabalhadores em Educação Física¹⁴⁹, além das questões de ordem geral, já arroladas nesta subseção, ao proceder à análise dos elementos específicos contidos nestes documentos, evidencia-se um discurso fundado em elementos aparentemente críticos, no qual perspectiva-se a formação de trabalhadores competentes e qualificados, com “pleno domínio dos conhecimentos” (UFSM, 2006d), capazes de “desenvolver, crítica e pedagogicamente, atividades de ensino” (UFPEL, 2010b), atuar de forma significativa nos espaços de trabalho, e/ou de forma crítica, inovadora e ética, manter-se constantemente atualizado, entre outros aspectos.

Entretanto, ainda que sejam propostos alguns constructos historicamente reivindicados pela classe trabalhadora (e, na esfera do senso comum, almejados de forma relativamente universal para os processos de formação humana), efetivamente, tais desígnios ao perfil profissional do trabalhador em Educação Física representam abstrações cujas possibilidades de efetiva materialização, no interior dos cursos de graduação dessa área de conhecimento, revelam-se ínfimas.

¹⁴⁹ Ver a Tabela 04, na qual se transcreveu os perfis profissionais delimitados por cada PPP/PPC.

PERFIL PROFISSIONAL DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
PPP/PPC-Licenciatura CEFD/UFSM (UFSM, 2005a)	PPP/PPC-Bacharelado CEFD/UFSM (UFSM, 2006d)	PPP/PPC-Licenciatura ESEF/UFPeI (UFPEL, 2010b)	PPP/PPC-Bacharelado ESEF/UFPeI (UFPeI, 2010a)
<p>O egresso, formado pelo Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM, deve construir habilidades e competências gerais e específicas para uma atuação significativa na Educação Básica, com atuação específica na Educação Física. Responsabilizando-se a Instituição por garantir uma formação profissional do sujeito histórico, com capacidade de desenhar o roteiro de seu destino e de nele participar ativamente com forte embasamento crítico, contribuindo com a realidade escolar dentro de uma visão crítica da história e das questões sociais brasileiras [...].</p>	<p>O egresso, formado pelo Curso de Educação Física Bacharelado da UFSM, deve construir habilidades e competências gerais e específicas para uma atuação significativa na Educação não-formal, com atuação específica na Educação Física. Deverá possuir pleno domínio dos conhecimentos que envolvem o Movimento Humano, bem como possuir uma formação complementar e interdisciplinar, delineando o perfil de um profissional qualificado e consciente de seus deveres e direitos enquanto cidadão.</p>	<p>Como meta principal do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPeI, aponta-se para a formação de competentes professores da Educação Básica, que conheçam o desenvolvimento de seus alunos e da sociedade. Professores de Educação Física capazes de desenvolver, crítica e pedagogicamente, atividades de ensino para indivíduos normais e com necessidades especiais, através, principalmente, do esporte, da dança, da ginástica e da recreação a nível escolar.</p>	<p>Como meta principal do Curso Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPeI, aponta-se para a formação de um profissional que seja atento as necessidades surgidas a partir das emergentes demandas socioculturais de um mundo caracterizado por constantes transformações.</p>
<p>O egresso deverá desenvolver a capacidade de construir conhecimento, dentro de um contexto histórico concreto, baseado em um projeto de desenvolvimento moderno, a par da ciência e da tecnologia, provindo de uma formação estruturada na Educação e cidadania, na qual a racionalidade técnica instrumental possibilite uma visão político-social, com profundidade no diálogo crítico da realidade, culminado na elaboração própria e na capacidade de intervenção e auto crítica da sua práxis pedagógica. Sendo que propostas críticas-transformadoras, advém desta habilidade de ler e interpretar a realidade e seu entorno com criatividade sempre renovada,</p>	<p>O egresso deverá desenvolver a capacidade de construir conhecimentos, propor novas estratégias de saúde e educação através do exercício físico, compreender o ser humano dentro de uma perspectiva integrada, lidando com a "individualidade biológica e psicológica" de cada um, considerando o contexto da sua atuação e a história de vida de cada indivíduo com quem trabalha e compreender o seu papel na atual sociedade como formador de opinião, educador, orientador, consultor, bem como o seu papel nas áreas da saúde e da educação, atuando de forma multidisciplinar com outros profissionais da saúde e da educação.</p>	<p>No contexto onde se focaliza uma nova estrutura de formação, com abertura para diferentes correntes e enfoques da Educação Física escolar, o acadêmico deve estar aberto para um horizonte maior de responsabilidades diante do conhecimento e da educação. A figura dos alunos do dentro desse processo constitui um elemento fundamental, onde seja priorizada a discussão, a reflexão e necessariamente o comprometimento com sua formação.</p>	<p>Objetiva-se forma um profissional capaz de intervir em diferentes campos, onde estejam presentes as várias manifestações e expressões da Educação Física, de forma competente e ética, cientificamente referenciada tendo compromissos com o humanismo e busca da elevação cultural dos cidadãos.</p>

PERFIL PROFISSIONAL DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
PPP/PPC-Licenciatura CEFD/UFSM (UFSM, 2005a)	PPP/PPC-Bacharelado CEFD/UFSM (UFSM, 2006d)	PPP/PPC-Licenciatura ESEF/UFPeI (UFPEL, 2010b)	PPP/PPC-Bacharelado ESEF/UFPeI (UFPeI, 2010a)
com capacidade de atualização incessante, dentro da perspectiva do “aprender a aprender”.	O profissional formado no Curso Educação Física - Bacharelado deverá ter a sua atuação profissional permeada por princípios da ética e da bioética.		
É, então, ser capaz de atuar de forma crítica, inovadora e ética no âmbito da educação, promovendo o desenvolvimento da cultura corporal (ou do movimento humano) em suas múltiplas dimensões, discernindo as necessidades do homem hoje, contemplando uma ação efetiva e transformadora nas especificidades dos espaços pedagógicos da Escola.	---	Como princípios gerais de formação acadêmica, têm-se: Capacidade de intervenção com a Educação Física na Educação Básica; Conhecimento das diferentes estratégias de intervenção; Discernimento para estabelecer suas formas de trabalho; Atitude ativa e de participação com desenvolvimento do espírito colaborativo; Atitude investigativa e predisposição para o estudo; Atitude colaborativa e competente no tratamento das práticas educacionais cotidianas; Desenvolvimento de espírito crítico-reflexivo e cidadania.	No contexto onde se focaliza uma nova estrutura de formação, com abertura para diferentes campos de intervenção, acredita-se que o acadêmico deva estar aberto para um horizonte maior de responsabilidades diante do conhecimento. A figura do aluno dentro desse processo constitui um elemento fundamental, onde seja priorizada a discussão, a reflexão e necessariamente o comprometimento com sua formação.
---	---	Assim objetiva-se que a ação docente esteja atenta para as mudanças da sociedade, na cultura e no mundo do trabalho. Necessita-se de um professor que efetivamente incorpore essa concepção e possa trabalhar dentro de novas realidades, tendo como foco as necessárias competências de ensino. Para tanto, aos alunos do presente Curso deve-se propiciar o desenvolvimento de competências que unam a formação teórico-prática com a busca contínua de conhecimento e de atualização. Em suas ações discentes cotidianas	Como princípios gerais de formação acadêmica, têm-se: Capacidade de intervenção nos diferentes campos profissionais; Conhecimento das diferentes estratégias de intervenção; Discernimento para estabelecer suas formas de trabalho; Atitude ativa e de participação com desenvolvimento do espírito colaborativo; Atitude investigativa e predisposição para o estudo; Desenvolvimento de espírito crítico-reflexivo e cidadania.

PERFIL PROFISSIONAL DO TRABALHADOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA			
PPP/PPC-Licenciatura CEFD/UFSM (UFSM, 2005a)	PPP/PPC-Bacharelado CEFD/UFSM (UFSM, 2006d)	PPP/PPC-Licenciatura ESEF/UFPeI (UFPEL, 2010b)	PPP/PPC-Bacharelado ESEF/UFPeI (UFPeI, 2010a)
		necessitam referenciam-se pela ética, humanismo e capacidade crítica.	
---	---	A formação profissional acontece num mundo contemporâneo globalizado, onde as informações circulam rapidamente em decorrência do progresso das tecnologias de informação e comunicação. Assim, constitui-se como uma das obrigações básicas do docente manter-se constantemente atualizado, em relação aos conteúdos trabalhados e, principalmente no que se refere às suas aplicações práticas.	A formação profissional acontece num mundo contemporâneo globalizado, onde as informações circulam rapidamente em decorrência do progresso das tecnologias de informação e comunicação. Assim, constitui-se como uma das obrigações básicas do docente manter-se constantemente atualizado, em relação aos conteúdos trabalhados e, principalmente no que se refere às suas aplicações práticas.

Tabela 04: Perfil profissional do trabalhador em Educação Física delimitado pelos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da ESEF/UFPeI e do CEFD/UFSM.

Tendo em conta as contradições à formação do trabalhador em Educação Física, apontadas no processo de análise dos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física das IFES investigadas, entende-se que, embora tais documentos institucionais, em exíguos aspectos, perspectivem subverter as determinações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu conjunto (considerando as categorias de conteúdo analisadas nesta seção), os mesmos reproduzem-nas, de modo a subsumir a formação do trabalhador em Educação Física à lógica privada/mercantil.

5.3 Da adaptação ao projeto de Formação Unificada: as Comissões de Reestruturação Curricular após o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais

Esta seção trata das deliberações das duas IFES investigadas, no que concerne à formação do trabalhador em Educação Física no período posterior aos processos de reestruturação curricular materializados por essas instituições, tendo em vista as determinações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Considera-se que tal discussão possibilita, em caráter de complementaridade com as anteriores, apreender o objeto de estudo desta pesquisa em movimento, dado que se, por um lado, o processo descritivo-analítico apresentado na seção anterior evidencia a sujeição da ESEF/UFPEl e do CEFD/UFMS aos marcos regulatórios supracitados, por outro, no período subsequente à elaboração dos seus PPP/PPC e ao ingresso das primeiras turmas de estudantes, ambas as instituições evidenciam as contradições produzidas e/ou intensificadas à formação do trabalhador em Educação Física, bem como deliberam e propõem reformas (a curto e a longo prazo) em seus cursos de graduação em Educação Física.

Conforme alusão na seção anterior, as fontes documentais analisadas demonstram que, tanto no âmbito da ESEF/UFPEl quanto do CEFD/UFMS, o processo de reforma curricular não se encerra com a aprovação dos PPP/PPC de seus cursos de graduação em Educação Física e o ingresso dos estudantes. De outro modo, a discussão em torno da formação do trabalhador em Educação Física (em seus aspectos gerais e particulares), as deliberações acerca de elementos

curriculares a serem regulamentados (tais como caracterização de disciplinas, criação de disciplinas eletivas, regulamentação dos Estágios Supervisionados, ACG, TCC, entre outros) apresentam-se como pontos de pauta constantes dos Colegiados, Conselhos de Centro e Comissões de Currículo e/ou de Reestruturação Curricular.

Esse processo engendra as condições para que, a partir da materialização da reforma curricular, sejam identificadas uma série de contradições no interior dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física dessas IFES - advindas diretamente e/ou intensificadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O reconhecimento dessas contradições e a necessidade de superá-las, por conseguinte, legitima a realização de reformas curriculares no período subsequente ao advento desses ordenamentos legais. Assim, estas são as principais questões que justificam e orientam a discussão objetivada nesta seção.

5.3.1 Comissões de Reestruturação Curricular na/da ESEF/UFPeI

Tendo em vista que a implantação do processo de reforma curricular, do qual resultam os cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPeI, ocorre no primeiro semestre letivo de 2006, ainda em meados desse ano, constitui-se uma Comissão de Currículo incumbida de discutir, analisar, avaliar e sistematizar aspectos relativos aos currículos desses cursos e encaminhar aos Departamentos (UFPEL, 2006a). Posteriormente, registra-se em ata que: “Foi iniciada a discussão do currículo dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Os professores E e B apresentaram os aspectos metodológicos, didáticos, os conteúdos e dificuldades de suas disciplinas” (UFPEL, 2006b).

O debate em torno das questões curriculares dos cursos de graduação em Educação Física da ESEF/UFPeI prossegue com a realização de um “Seminário de Currículo” (UFPEL, 2006c) e a solicitação da Comissão para que os docentes adequem as ementas das disciplinas de ambos os cursos (UFPEL, 2006e). Posteriormente, já no segundo semestre letivo de 2007, uma nova Comissão de Currículo é composta, com incumbências semelhantes às da anterior (UFPEL, 2007b).

Observa-se que, em seu conjunto, nas pautas das reuniões conjuntas dos Departamentos, as questões discutidas com maior recorrência se referem à revisão e adequação de ementas e cargas horárias de disciplinas, criação de disciplinas eletivas e a regulamentação da PCC e dos Estágios Supervisionados. Registra-se, inclusive, a constante vinculação das revisões dos PPP/PPC de ambos cursos às mudanças legais, as quais modificam, revisam e/ou complementam as Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CES 07/2004 (UFPEL, 2009).

Entretanto, para além das deliberações em torno desses aspectos, as atas não apontam deliberações atinentes à discussão das contradições à formação do trabalhador em Educação Física, decorrentes das determinações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais. Evidenciam-se, de outro modo, informações referentes a formas de adaptação às demandas legais e institucionais que, constantemente, advêm à ESEF/UFPEL.

Tal assertiva, todavia, não significa a ausência de embates. À guisa de exemplo, destaca-se o registro de um documento (abaixo-assinado) dos estudantes do curso de Bacharelado em Educação Física, encaminhado aos Departamentos da ESEF/UFPEL, no qual solicitam que a Unidade Universitária elucide problemas identificados em relação ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Registra a ata da reunião em que este documento é apreciado, que:

Os alunos do curso de Bacharelado em Educação Física entregaram um Abaixo-assinado solicitando à Direção que seja dada atenção às distorções que existem hoje nos cursos de bacharelado e licenciatura no que diz respeito ao cumprimento das diretrizes pelos professores, dentro e fora da ESEF, com as seguintes reivindicações: 1ª) Diferenciação dos PCC's e das disciplinas oferecidas para os dois cursos, priorizando a qualidade do ensino e do profissional que está sendo formado; 2ª) Pedido de esclarecimentos quanto aos seguintes fatos: a) Licenciados trabalhando em academias; b) acadêmicos trabalhando antes do 4º semestre; c) leigos no mercado; Foi sugerido a criação de uma empresa júnior para filtrar as ofertas do mercado de trabalho; 3ª) Oferta de disciplinas optativas que os diferenciem no mercado de trabalho, tais como: Histologia, Marketing na Educação Física, Gestão empresarial, Antropologia do Esporte, Musculação, Metodologia da pesquisa 2 e 3; 4ª) Revisão junto aos meios de comunicação da UFPEL quanto a definição dos focos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física (UFPEL, 2008a).

Evidencia-se que os estudantes identificam as contradições imanentes, sobretudo, à fragmentação da formação; todavia, as suas proposições não avançam para a superação do modelo de formação prescrito pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. De outro modo, sugerem mudanças que não alteram, senão intensificam

as contradições decorrentes dos atuais ordenamentos legais que regulam a formação.

As deliberações posteriores dos documentos analisados não estabelecem, explicitamente, os encaminhamentos dos Departamentos em relação ao teor do documento dos estudantes. O que é possível inferir é que o mesmo é incorporado ao processo, ainda em andamento, de revisão de ementas das disciplinas e do próprio texto dos PPP/PPC de ambos os cursos.

Em síntese às deliberações e ações da ESEF/UFPel no período posterior ao processo de reforma curricular, pondera-se que, embora a instituição debata constantemente sobre a formação do trabalhador em Educação Física, as mudanças realizadas nos seus respectivos PPP/PPC mantêm estreita correspondência com o atendimento e/ou a adaptação às determinações legais emanadas periodicamente pelo MEC (especificamente, pelo CNE). Ademais, assinala-se que tais mudanças se referem a ações paliativas que não alteram a essência e a lógica subjacente à formação do trabalhador em Educação Física, prescrita pelos ordenamentos legais atualmente vigentes e reproduzidas pelos documentos institucionais analisados.

5.3.2 Comissões de Reestruturação Curricular no/do CEFD/UFSM

No período posterior ao processo de reforma curricular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFSM, constituem-se comissões encarregadas de analisar e propor sugestões para mudanças curriculares que a Unidade Universitária considera necessárias para superar contradições constatadas na formação do trabalhador em Educação Física ainda no período imediato ao ingresso das primeiras turmas de estudantes.

Além da frequente nomeação de comissões, a realização de estudos e eventos com o objetivo de debater sobre a temática, bem como as consultas à PROGRAD/UFSM e ao MEC evidenciam que, de modo similar à ESEF/UFPel, por um lado, a reforma curricular produz e/ou intensifica uma série de contradições à formação do trabalhador em Educação Física (discutidas neste e no capítulo anterior) e, por outro, que essas instituições mantêm constante preocupação com a sua função social, no sentido da formação acadêmica/profissional.

Considerando os propósitos elencados a esta seção, esclarece-se que as informações coletadas provêm das atas das reuniões do Colegiado do curso de Bacharelado em Educação Física, do Conselho do CEFD/UFSM, da Comissão de Reestruturação Curricular dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física (instituída pela Portaria n.038/2007) e seu Relatório Final, além da Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física (instituída pela Portaria n. 079/2008)¹⁵⁰.

Em consonância com as questões arroladas sobre o processo de elaboração dos PPP/PPC de ambos os cursos de graduação em Educação Física do CEFD/UFSM, reitera-se que no período imediato ao ingresso das primeiras turmas de estudantes, os docentes cogitam a composição de comissões para analisar e sugerir “reformas que se fazem necessárias” (UFSM, 2006a).

Para tanto, em 2007, constitui-se uma Comissão de Reestruturação Curricular, mediante a Portaria n.038/2007, incumbida de “analisar os problemas dos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado do CEFD e encaminhar sugestões para reformulação dos mesmos” (UFSM, 2007h). Os trabalhos dessa Comissão, consoante os seus registros, inicia-se em maio de 2007 e encerra-se em julho do mesmo ano com a apresentação do Relatório Final de seus trabalhos à comunidade do Centro.

Em análise aos documentos provenientes do trabalho dessa Comissão (as atas e o Relatório Final), observa-se que a mesma pauta as suas ações nos seguintes aspectos: análise dos PPP/PPC dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFSM, reunião com os “responsáveis sobre o processo de elaboração dos dois currículos”, “análise das disciplinas e conteúdos da grade curricular”, “solicitação de adequação das grades curriculares

¹⁵⁰ Considerando o período posterior à reforma curricular, foram encontradas as seguintes portarias do CEFD/UFSM, as quais instituem Comissões de Reestruturação Curricular:

- Portaria n. 038/2007, de 05 de fevereiro de 2007, institui a Comissão de Reestruturação Curricular dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física (UFSM, 2007a);
- Portaria n. 078/2008, de 06 de junho de 2008, institui a Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Bacharelado em Educação Física (UFSM, 2008a);
- Portaria n. 079/2008, de 06 de junho de 2008, institui a Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física (UFSM, 2008b);
- Portaria n. 100/2009, de 23 de junho de 2009, institui a Comissão de Reestruturação Curricular dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física (UFSM, 2009a).

Do conjunto de Comissões instituídas, foram encontrados somente os registros, atas e/ou relatórios das Comissões de Reestruturação Curricular constituídas em 2007 e em 2008 (em específico da Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física).

provenientes dos departamentos”, “leitura do embasamento legal acerca dos currículos”, consulta à PROGRAD/UFSM e realização de reunião geral do CEFD/UFSM (UFSM, 2007h).

A partir da análise dos PPP/PPC dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física, a Comissão conclui que esses apresentam incoerências teóricas na medida em que “são recortes ou compilação de outros textos que não se harmonizam e até mesmo são incompatíveis entre si” (UFSM, 2007h) e abordam, em um mesmo documento, “duas propostas totalmente distintas” (UFSM, 2007b). No entendimento da Comissão, considerando especificamente o PPP/PPC do curso de Licenciatura, o documento anuncia que se fundamenta na pedagogia histórico-crítica, contudo, o referencial teórico apresentado não coaduna com a mesma (UFSM, 2007c), fato que “aumenta a imprecisão do almejado como metas político-pedagógicas para os cursos em apreço” (UFSM, 2007h)¹⁵¹.

Outro aspecto evidenciado em relação a esses documentos institucionais (consoante o Relatório da Comissão) se refere à dificuldade de “diferenciar” o perfil profissional estabelecido para cada curso. Assim, indica o Relatório que: “Não é possível definir com clareza uma diferenciação de perfil profissional para os cursos de Licenciatura e Bacharelado” (UFSM, 2007h). Associa-se a essa questão, o apontamento de que as suas matrizes curriculares “não possuem características que possibilitem a distinção dos dois cursos” (UFSM, 2007h). Desse modo, explicita-se que:

Observando a grade curricular de ambos os cursos, constata-se a repetição de quase totalidade das disciplinas, tanto no conteúdo quanto na carga horária estabelecida. A repetição de conteúdos também se dá entre as disciplinas de um mesmo curso. [...] A análise da grade curricular demonstra que o perfil que seria desejado e não se encontra explícito nos PPP's não pode ser alcançado em função da falta de disciplinas ou inadequação de conteúdos necessários para disciplinas existentes. Além disso, a dupla demandas (de conteúdos e disciplinas) afeta diretamente a atual capacidade de trabalho docente no CEFD e amplia as exigências à formação dos acadêmicos e o tempo necessário para que os mesmos alcancem o campo profissional. Desta forma não se garante o alcance de algum perfil ou competência profissional como seria desejável (UFSM, 2007h).

À guisa de exemplo, o Relatório indica que os conteúdos previstos nas ementas das disciplinas de “Morfofisiologia dos Sistemas” (oferecida ao curso de

¹⁵¹ Essa evidência foi discutida na seção anterior, por ocasião da análise do objeto de estudo da Educação Física.

Licenciatura) e de “Anatomia” (oferecida ao curso de Bacharelado), assim como das disciplinas de “Atividades Aquáticas” (curso de Licenciatura) e “Atividades Aquáticas I” (curso de Bacharelado) e de “Aprendizagem Motora” (ofertada em ambos os cursos) apresentam, entre si, os mesmos conteúdos¹⁵². Além disso, a Comissão pondera que: “Somente o nome não é suficiente para caracterizar as disciplinas como diferentes” (UFSM, 2007h) e sugere que essas disciplinas sejam ofertadas de forma simultânea.

Considerando as deliberações sobre os problemas evidenciados nos PPP/PPC e nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física do CEFD/UFSM, outra contradição emerge: a fragmentação da formação do trabalhador em Educação Física, legitimada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Conforme se aludiu anteriormente, as discussões no CEFD/UFSM em relação às contradições constatadas no âmbito dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física, para além de ações reformistas paliativas, voltam-se ao reconhecimento de que a questão determinante se coloca ao nível do “modelo” de formação oferecida. Nesse ínterim, no que tange às atividades designadas à Comissão, além da análise dos PPP/PPC e das matrizes curriculares, discute-se acerca da possibilidade de superação da divisão da formação entre licenciados e bacharéis.

A Comissão de Reestruturação Curricular coloca sob questão as justificativas à implantação dos dois cursos, mormente atribuída pelos seus componentes à ingerência do Sistema CONFEF/CREF¹⁵³: “O prof. L expõe os motivos políticos da divisão, a atuação do CREF impondo limitações na atividade profissional” (UFSM, 2007f). Entretanto, conforme registro em ata, para além deste, mencionam-se também as prescrições advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais: “O prof. J questiona a força do CONFEF na imposição da divisão e a profa. K diz que era exigência do MEC e que o CONFEF pressionava” (UFSM, 2007d).

De modo recorrente, essa Comissão discute uma proposta de reestruturação curricular mais ampla, na qual se conjectura unificar os cursos e implantar um curso

¹⁵² Rever a Tabela 03 apresentada na seção anterior.

¹⁵³ A crítica ao Sistema CONFEF/CREF é um registro recorrente encontrado nas atas da Comissão, sobretudo quanto à fragmentação da formação e a sua ingerência nos processos de reforma curricular.

de graduação em Educação Física único, organizado a partir de um núcleo comum com posterior diferenciação da formação (Licenciatura ou Bacharelado) - conforme explicita a Comissão em seu Relatório Final:

A comissão é da opinião de que a entrada do curso deve ocorrer por meio de um vestibular e não por dois como determina o formato vigente para os cursos de Bacharelado e Licenciatura. [...] A reestruturação dos cursos. Foi defendido que em um primeiro momento fosse comum a todos os alunos e posteriormente houvesse a possibilidade de diferenciação conforme a especificidade da formação desejada. Justifica-se tal sugestão pela identidade de mais de 90% dos dois cursos (UFSM, 2007h)¹⁵⁴.

Posteriormente, tendo em vista a etapa de apresentação do Relatório Final em reunião geral com os docentes do CEFD/UFSM, a constatação de que a Comissão de Reestruturação Curricular - além da identificação, análise e proposição de sugestões à solução dos problemas curriculares - delibera sobre a possibilidade de proceder a uma reforma curricular mais ampla, relacionada, precipuamente com a criação de um curso único, engendra uma série de manifestações de resistências ao trabalho apresentado pela mesma:

O prof. G questiona se não se deveria dar tempo para que a primeira turma se forme [...] O prof. H fala que no seu entendimento a comissão não tinha esse dever. Quanto a isso, o prof. I lhe dá razão, mas explica que no decorrer dos encontros se depararam com inúmeros problemas e chegaram a tal conclusão. O [...] prof. D fala que a idéia inicial da comissão não era essa e que muitos podem estar surpresos, mas que é preciso uma decisão sobre as propostas da comissão (UFSM, 2007g).

Se existem dois cursos e um direcionamento na formação profissional, é porque houve discussões e decisões que deram esse encaminhamento (perfil). Não podemos simplesmente ignorar tudo e recomeçar, como se tudo não passasse de um equívoco (UFSM, 2007g)¹⁵⁵.

Ressalta-se que os estudantes, especialmente o Diretório Acadêmico do CEFD/UFSM (DACEFD), fundamentados no estudo dos marcos regulatórios que regulamentam a formação do trabalhador em Educação Física e em uma análise das contradições do mercado de trabalho e da fragmentação da formação (em um plano geral e do ponto de vista dos problemas particulares ao CEFD/UFSM), apresentam um Parecer do Grupo de Estudos sobre Diretrizes Curriculares

¹⁵⁴ A evidência apresentada pela Comissão (“identidade de mais de 90% dos dois cursos”) revela-se contraditória em relação ao que se apresentou e se discutiu sobre a fragmentação da formação a partir da análise do currículo dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFSM.

¹⁵⁵ Excerto oriundo de documento anexo ao Relatório Final da Comissão de Reestruturação Curricular, denominado “Considerações ao Relatório Final apresentado pela Comissão de Reestruturação Curricular”.

Nacionais, datado de 24 de julho de 2007 e elaborado no decurso da XI Semana Acadêmica. Nesse documento, coadunando com a proposição da Comissão de Reestruturação Curricular, os estudantes pontuam que a reforma curricular, além de necessidade iminente, deve apontar para o “reagrupamento dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, tendo em vista priorizar a formação do professor ou profissional que entraram aqui para ser” (UFSM, 2007i).

Como encaminhamento final dos trabalhos da Comissão, protela-se a discussão acerca de uma reestruturação mais profunda dos cursos de graduação em Educação Física e as ações de reformulação curricular concentram-se em questões mais imediatas, tais como as mudanças sugeridas no Relatório Final da Comissão de Reestruturação Curricular no tocante às disciplinas de cada curso - revisão de ementas, criação e supressão de disciplinas, oferta de disciplinas concomitante aos cursos de Licenciatura e de Bacharelado, entre outros aspectos (UFSM, 2007g; 2007h).

O Relatório Final da Comissão é encaminhado pela Direção do Centro às Coordenações a fim de que seja discutido pelos Departamentos Didáticos e pelos Colegiados (UFSM, 2008h). Esse documento também é discutido no âmbito das reuniões do Conselho de Centro e, conforme os registros das atas, a principal questão situa-se na materialização de mudanças em curto prazo, em detrimento de um processo de reestruturação curricular pautado na unificação dos cursos de graduação em Educação Física, conforme a proposição da Comissão de Reestruturação Curricular e dos estudantes:

Profª M [...] Indica uma reestruturação curricular que estabeleça um núcleo comum e as habilitações bacharelado e licenciatura. Profª. K sugere que, primeiramente, o corpo docente decida o que é necessário modificar para, a curto prazo, sanar os problemas imediatos, apontados pelo relatório. Prof. J salienta, novamente, a importância de interpretar e colocar em prática as informações do relatório da Comissão de Reestruturação. Prof. H prefere que se mantenha a estrutura atual, fazendo os ajustes necessários (UFSM, 2008i).

Posteriormente, criam-se duas novas Comissões de Reestruturação Curricular incumbidas de deliberar sobre os cursos de Licenciatura e de

Bacharelado¹⁵⁶, separadamente (UFSM, 2008i)¹⁵⁷, a partir da retomada do trabalho da Comissão de Reestruturação Curricular anterior (2007).

A constituição de duas comissões de reestruturação curricular sugere questionar o encaminhamento realizado pelo CEFD/UFSM no que se refere às discussões sobre a formação em Educação Física, as quais tendem a ocorrer de modo dissociado e, consoante menção precedente, concentrar-se nos problemas mais imediatos, ou seja, em ações paliativas no âmbito dos seus cursos de graduação. Tais ações, em certa medida, atenuam as deliberações suscitadas pela Comissão instituída anteriormente no tocante à realização de um processo de reestruturação curricular amplo - situado na superação da fragmentação da formação. Conforme relato em ata da Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física:

Concordando com o Prof. P, a Prof^a. O disse que pela forma de encaminhamento do Colegiado do Centro - duas comissões - subentende-se que a decisão do Centro é a continuação do Curso de Educação Física - Bacharelado e do Curso de Educação Física - Licenciatura. Se não fosse assim, a forma de encaminhamento seria diferente (UFSM, 2008e).

Em análise às atas referentes às reuniões dessa Comissão, evidencia-se, entretanto, que as questões que pautam as deliberações da comissão precedente mantêm-se, também, nesta. Ainda que a mesma reconheça a necessidade de “ajustes rápidos e mais pontuais” (UFSM, 2008c), parte considerável das discussões tem como pano de fundo (e/ou como origem das contradições constatadas nos dois cursos de graduação em Educação Física) a fragmentação sustentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e adotada pela IFES em questão, conforme se explicita a seguir.

Do ponto de vista das ações a serem desenvolvidas por essa comissão, as demandas iniciais situam-se na análise, proposição e efetivação de mudanças

¹⁵⁶ Essas comissões são criadas pela Portaria n. 078/2008, de 06 de junho de 2008 - referente à Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Bacharelado em Educação Física (UFSM, 2008a) e pela Portaria n. 079/2008, de 06 de junho de 2008, relativa à Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física (UFSM, 2008b).

¹⁵⁷ Salienta-se que por ocasião das deliberações acerca da constituição de novas comissões de reestruturação curricular, em uma reunião do Conselho do Centro, emergem três propostas: a) uma comissão somente para tratar tanto do curso de Licenciatura quanto de Bacharelado; b) duas comissões, cada qual incumbida da discussão de cada curso, separadamente e; c) que as coordenações dos respectivos cursos realizem os ajustes necessários junto aos Departamentos Didáticos. No decurso da votação, tendo em vista o empate entre a primeira e a segunda propostas em duas oportunidades, o Diretor do CEFD/UFSM vota pela segunda e se instituem duas comissões (UFSM, 200f).

iminentes, organização de estratégias para a formação continuada dos docentes do CEFD/UFSM - justificada pela constatação da Comissão de que o “desafio do coletivo está na implementação da licenciatura pois no bacharelado o CEFD já tem história” - e realização de um levantamento entre os professores do Centro quanto à possibilidade de atuação mais efetiva em cada curso (UFSM, 2008c).

Pelo exposto, é possível indicar, ainda que preliminarmente, que a Comissão de Reestruturação Curricular concentra as suas ações e deliberações, *a priori*, em reformulações situadas, precipuamente, na superação das contradições constatáveis no curso de Licenciatura e, em um nível mais profundo, na manutenção da atual organização da formação do trabalhador em Educação Física; embora essa ação, conforme a indicação anterior, não represente um aspecto consensual no interior da Comissão.

Do ponto de vista das suas proposições, observa-se que as mesmas se concentram na revisão da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física. Por outro lado, as contradições referentes ao PPP/PPC deste curso - apontadas pela Comissão de Reestruturação Curricular composta em 2007 - aparentemente, não são discutidas¹⁵⁸.

No que diz respeito à revisão curricular, a Comissão discute sobre a redistribuição de disciplinas nos semestres, bem como sobre a criação e supressão e/ou substituição de disciplinas. Ressaltam-se, ainda, as sugestões em torno da diminuição da carga horária de disciplinas como Anatomia, Bioquímica e Biomecânica, a fim de “criar outras disciplinas com uma maior aplicabilidade na escola” (UFSM, 2008f); da criação de disciplina que articule “o conhecimento científico, tais como: biomecânica, cinesiologia, fisiologia em saber pedagógico. Dando ao futuro formador um conhecimento da aplicabilidade desses saberes científicos no âmbito escolar” (UFSM, 2008g) e; duas disciplinas para “fazer a transposição dos conteúdos tratados os Esportes e nas outras atividades esportivas para o âmbito Escolar” (UFSM, 2008g).

Em análise às proposições da Comissão, pelo exposto, coloca-se em evidência que estas convergem para a demanda - já indicada pela comissão anterior

¹⁵⁸ As atas dessa Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM não apresentam registros acerca de discussões e de encaminhamentos referentes à revisão e/ou proposição de mudanças no PPP/PPC atinente a esse curso de graduação.

- de diferenciar e/ou aprofundar o que se avalia, comumente, como a “especificidade” da formação do licenciado em Educação Física, qual seja, a sua formação pedagógica; colocada, por suposto, como restritamente necessária ao trabalho pedagógico na Educação Básica. Dessa forma, conforme o posicionamento de um dos representantes da Comissão de Reestruturação Curricular:

Outro ponto a ser destacado, segundo a Prof^a. N, é que a licenciatura e bacharelado são campos de atuação diferentes, sendo que o conhecimento científico também serve para a formação do professor. Sugerindo assim, no início do curso, uma base forte que ensinaria a área específica e, em um segundo momento, ensinar aos alunos como o professor deve fazer o tratamento didático dos esportes (UFSM, 2008d).

Se a constituição de duas Comissões de Reestruturação Curricular distintas para a análise do curso de Licenciatura e de Bacharelado do CEFD/UFSM, respectivamente, e a incumbência de que essas se detenham na análise e na proposição de soluções aos problemas mais imediatos constatados nesses cursos¹⁵⁹, abranda, aparentemente, o debate acerca das contradições inerentes à fragmentação da formação e o reconhecimento da necessidade de reestruturá-los com base em um projeto de curso único (e/ou de formação unificada), pelo exposto nas atas da Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, o embate entre os projetos de formação pautados em uma formação fragmentada ou unificada é elemento recorrente e de explícita dissonância. Assim sendo, consoante registro em ata:

O Prof. A sugere que é necessário deixar claro desde o início dos trabalhos que serão dois cursos. Ele sustentou a ideia de que a Comissão deve facilitar ao máximo, para que os alunos possam se formar nos dois cursos, pelo reingresso. Prof. G acrescentou que o aluno deve ter o direito de optar por se formar nos dois cursos, ele acredita que se fosse feito um plebiscito na atual data, a maioria dos alunos optariam por se formar nos dois cursos. A Acad. A questionou sobre a possibilidade de tornar os dois cursos em um único curso no qual os alunos formados pudessem atuar tanto na área escolar quanto na área de academia e pesquisa. A Prof^a M sugeriu que, como existem duas comissões: uma para a Reforma Curricular do Curso de Educação Física - Bacharelado e outra para a Reforma Curricular do Curso de Educação Física - Licenciatura, essas deveriam fazer um estudo conjunto para definirem se irá continuar essa estrutura de dois cursos ou

¹⁵⁹ A ata n. 03, datada de 10 de outubro de 2003 registra que a Comissão de Reestruturação Curricular delibera acerca da possibilidade de restringir-se à discussão deste curso ou estendê-la para a proposição de uma reforma que modifique a atual organização (fragmentada) da formação do trabalhador em Educação Física no âmbito do CEFD/UFSM. A decisão tomada pela Comissão é concentrar-se na análise e proposição de mudanças ao nível do curso de Licenciatura (motivo pela qual a mesma fora constituída) e solicitar junto ao Conselho de Centro “a possibilidade de um momento exclusivo de discussões que envolva o corpo docente do CEFD em reunião geral, para que se decida nesse grupo maior, qual será o rumo a ser tomado” (UFSM, 2008e).

não. O Prof. A acredita que a Direção do Centro de Educação Física também precisa tomar uma posição em relação aos dois cursos [...] A Profª N [...] é favorável que os dois cursos devam ser separados e bem caracterizados, pois atualmente existe grande semelhança entre os dois cursos, sendo que o aluno não assimila bem a diferença entre um bacharel e um licenciado (UFSM, 2008c).

Além disso, embora essa Comissão possua certo respaldo da Direção do Centro em relação à manutenção dos dois cursos¹⁶⁰ e parcela considerável de suas deliberações e ações encaminhem-se em consonância com tal perspectiva, os embates evidenciados no excerto supracitado explicitam que o reconhecimento da necessidade de um processo de reforma curricular mais amplo avança para a proposição de um projeto de formação unificado:

Profª. M disse que a Comissão deve se preocupar com a formação dos alunos e com sua colocação no mercado de trabalho. Sugerindo a criação de um núcleo comum e facilitando a entrada dos alunos no outro curso pelo ingresso/reingresso. O prof. H é a favor da manutenção dos dois cursos melhorando o que já existe, revendo a parte pedagógica da licenciatura e progredindo nos trabalhos da Comissão. Prof. G acha que a Comissão deve votar, pois *está clara a posição dos discentes, eles não querem apenas discutir a grade*, mas estudar também o campo profissional, assim sendo a Comissão deve se posicionar em algum sentido. *A acad. B acredita que a proposta deve ser bem mais ampla do que apenas rever a grade curricular dos cursos* (UFSM, 2008e, grifo nosso).

No tocante a esse aspecto, é possível identificar além do posicionamento de alguns docentes do CEFD/UFSM (que compunham a Comissão referente ao curso de Licenciatura), o papel fundamental desempenhado pelos estudantes (representados pelo DACEFD). De modo constante, no decurso das reuniões dessa Comissão, os estudantes suscitam o debate acerca da construção de um projeto político-pedagógico fundado em um curso único e demonstram que semelhante debate ocorre em âmbito nacional (UFSM, 2008e).

No período em questão, a proposta sustentada pelos estudantes situa-se na reivindicação de um curso único, pautado nos seguintes aspectos:

A proposta é a criação de um único curso, em que o aluno, em um primeiro momento, obtivesse a formação da educação física escolar, sendo essa a base de tudo. O aluno que completasse esse primeiro momento estaria formado em licenciatura precisando mais um ano para se formar em bacharelado. Ou seja, aquele aluno que tivesse interesse em obter as duas titulações precisaria fazer somente as cadeiras complementares, não

¹⁶⁰ Aspecto passível de demonstração a partir do posicionamento da Direção do Centro no que se refere às conclusões apresentadas pela Comissão de Reestruturação Curricular instituída em 2007, à posterior constituição de duas comissões distintas para cada um dos cursos e no seguinte registro: “o Prof. A [...] acrescentou que a posição da direção do Centro de Educação Física é favorável à manutenção dos dois cursos, sendo que este assunto já está definido” (UFSM, 2008d).

necessitando mais quatro anos para se formar como ocorre atualmente (UFSM, 2008e).

Esta proposição diferencia-se, em sua essência, à atual proposta de formação em Educação Física sustentada pelo DACEFD e pelo MEEF, a qual se funda no projeto de Licenciatura Ampliada. Considera-se que tal diferenciação se deve ao avanço (salto qualitativo) nos debates desse movimento (MEEF) - e da instituição analisada - no tocante à formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira, tendo em conta um projeto contra hegemônico de formação humana (e de sociedade).

Tendo em conta as atividades da Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física e a posterior solicitação, ao Conselho de Centro, de discussões em reunião geral sobre o “modelo” de formação a ser mantido pela Unidade Universitária, a sua correlata Comissão - incumbida da análise do curso de Bacharelado em Educação Física - também realiza semelhante reivindicação. Essa Comissão, conforme registro em ata do Conselho de Centro: solicita a reabertura das discussões “acerca do modelo de curso de graduação a ser seguido pelo CEFD” (UFSM, 2008j).

Considera-se que, a partir da solicitação das Comissões, a comunidade acadêmica do CEFD/UFSM intensifica a discussão, em meio a um contraditório embate de projetos de formação humana, sobre a manutenção do modelo fragmentado ou a materialização de uma proposta de formação unificada (UFSM, 2008j). Saliencia-se, ademais, que mesmo ante ao reconhecimento das inúmeras contradições advindas das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, a defesa do modelo fragmentado é amplamente sustentada pelos representantes do Conselho de Centro - de modo semelhante aos debates que ocorrem no interior das Comissões de Reestruturação Curricular (condição evidenciável a partir do trato analítico com as fontes documentais desta pesquisa).

Como manifestação de resistência - e de luta em prol da formação unificada -, destacam-se os estudantes e alguns docentes do referido Centro (cujos posicionamentos, embora inicialmente dissonantes do projeto de formação sustentado pelos estudantes, tendem a fortalecer a reivindicação pela retomada das deliberações em torno do “modelo” de formação dos cursos de graduação em

Educação Física do CEFD/UFSM). O registro em ata de reunião do Conselho de Centro, em dezembro de 2008, ratifica tais considerações:

C [estudante] coloca que os alunos estão descontentes com o modelo atual e desejam que se implante a licenciatura ampliada. Prof^a. K diz que não é pertinente nesta sessão, discutir o modelo de curso, e sim dar encaminhamento ao memorando [encaminhado pelo DDI sobre solicitação da Comissão de Reestruturação Curricular do Curso de Bacharelado para retomar a discussão de uma reestruturação curricular mais ampla]. [...] Prof. J crê que o momento seja propício à discussão. Prof^a. K [...] lembra que a criação do bacharelado deu-se após anos de cobrança por parte dos alunos. Discutindo novamente o modelo, estaríamos desperdiçando o tempo e o empenho dos envolvidos nas comissões que estruturaram a reforma e das atuais comissões de reformulação curricular. O Acad. D colocou que se há uma desconsideração do trabalho realizado pelos professores do Centro de Educação Física, os mesmos também desconsideraram todo acúmulo teórico que o movimento estudantil de educação física, a linha de estudos e pesquisa em esporte e lazer da UFBA, e o grupo temático de formação do CBCE, consideram a partir das discussões da divisão. Prof. E diz que, se há problemas, a solução não é fechar um dos cursos, mas melhorar a qualidade de ensino. C [estudante] diz que o momento de discutir o modelo de curso é agora, já que se debate a reformulação dos currículos. [...] C [estudante] pede que o Conselho encaminhe aos departamentos a tarefa de rediscutir o modelo de graduação (UFSM, 2008j).

Como ações ulteriores à decisão de retomar tal discussão, o CEFD/UFSM realiza reuniões de estudo (com a participação da comunidade acadêmica e/ou com representantes da Direção do Centro, dos Colegiados, dos Departamentos Didáticos e do DACEFD), solicita esclarecimentos à PROGRAD/UFSM sobre os procedimentos e prazos legais à materialização do processo de reestruturação curricular, organiza eventos com convidados externos à IFES para tratar do tema e, em suma, intensifica o debate em torno desse processo (UFSM, 2009b)¹⁶¹.

Um evento marcante é a paralisação do CEFD/UFSM nos dias 21, 22 e 23 de maio de 2009, ocasião em que docentes, estudantes e servidores discutem sobre as questões atinentes à formação na área da Educação Física e, em assembleia geral, deliberam e aprovam a constituição de uma comissão paritária para encaminhar o processo de reestruturação curricular, “tendo em vista a escolha de unificar os dois cursos existentes” (DACEFD, 2011).

As decisões oriundas da plenária do evento são aprovadas na instância do Conselho do Centro em reunião realizada no dia 08 de junho de 2009 com a presença de oitenta estudantes que pressionam a observância dos referidos

¹⁶¹ Conforme registro em ata do Conselho de Centro, datada de 13 de maio de 2009.

encaminhamentos (DACEFD, 2011a)¹⁶². Assim, nessa reunião, estabelece-se que, para dar andamento à construção da proposta do novo curso de graduação em Educação Física, a nova Comissão de Reestruturação Curricular seria composta por um representante de cada Departamento Didático e das coordenações, um representante técnico-administrativo e quatro representantes estudantis (UFSM, 2009c; UFSM, 2010a). Esta Comissão é instituída pela Portaria n. 100/2009, de 23 de junho de 2009 (UFSM, 2009a).

No decorrer do período compreendido entre 2009 e 2011, a Comissão elabora a proposta de formação unificada do trabalhador em Educação Física, e apresenta-a sob o documento denominado “Proposta de reestruturação curricular para os cursos de Educação Física CEFD/UFSM - Licenciatura Plena de Caráter Ampliado”, datado de novembro de 2010 (UFSM, 2010a). Esse documento representa a base teórica do curso de Licenciatura Plena de Caráter Ampliado proposta pelo CEFD/UFSM.

Ao final do ano letivo de 2010, a Comissão propõe um cronograma para o ano subsequente, no qual a proposta construída seria discutida amplamente pela comunidade acadêmica da Unidade Universitária, além de tratar da organização curricular do novo curso - “finalizar disciplinas, carga horária, ementas” (DACEFD, 2011b). Entretanto, a discussão da proposta é encaminhada internamente, no âmbito dos Departamentos Didáticos do Centro, de acordo com o relato em ata de reunião do Conselho do Centro, realizada em 03 de dezembro de 2010. O encaminhamento é realizado sob o argumento de que o prazo máximo estipulado pela PROGRAD/UFSM para as solicitações de mudanças curriculares é o mês de maio do ano seguinte - 2011 (UFSM, 2010b). Tal ação, entretanto, no ponto de vista do DACEFD:

[...] tendo em vista a necessidade de amplo debate em torno da unificação, é que a Comissão constrói ao final de 2010 um calendário para a discussão da proposta que se daria ao longo de 2011, e que mesmo sendo acatada pelo Conselho de Centro não é posta em prática pela direção do centro. Pelo contrário, esta consegue pautar um encaminhamento contrário: de que os departamentos analisem a proposta internamente e que a votação se dê

¹⁶² Esclarece-se que os estudantes do CEFD/UFSM - sobretudo representados pelo DACEFD - após a significativa presença nessa reunião, intensifica mobilizações, assembleias e atos referentes ao debate acerca da formação do trabalhador em Educação Física e da defesa do projeto de formação contra hegemônico, pautado da proposta de Licenciatura Ampliada. Além disso, torna-se referência na campanha nacional do MEEF denominada “Educação Física é uma só. Formação Unificada Já!” (DACEFD, 2011; EXNEEF, 2010).

o mais depressa possível, na tentativa de acabar com esse processo de tentativa de unificação (DACEFD, 2011a).

A aprovação (unânime) da proposta de implantação de um curso único de graduação em Educação Física elaborada pela Comissão de Reestruturação Curricular ocorre, posteriormente, em reunião do Conselho de Centro realizada no dia 06 de maio de 2011 (DACEFD, 2011a; 2011b). Embora aprovada, consoante a manifestação dos estudantes, em agosto de 2011, a ata da referida reunião ainda não fora colocada sob apreciação e, dessa forma, institucionalizada (DACEFD, 2011a).

5.4 Síntese do processo de análise do discurso dos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física

Tendo em vista o processo descritivo-analítico consubstanciado neste capítulo, considera-se necessário sintetizar o conjunto de questões analisadas no que se refere às consequências das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação do trabalhador em Educação Física nos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM, evidenciável a partir da análise dos seus PPP/PPC bem como das demais fontes documentais utilizadas nesta pesquisa (registros e/atas das comissões de reestruturação curricular, reuniões de departamento, colegiados e conselhos).

Conforme se evidenciou no decurso das seções, os processos de reforma curricular dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física dessas IFES apresentam elementos comuns e particulares a cada instituição, a partir dos quais se demonstrou a relação de subsunção - e/ou de apropriação acrítica - às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, de modo recorrente, tais processos são justificados (tanto na ESEF/UFPel quanto no CEFD/UFSM), por um lado, pelas determinações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais e, por outro, em um processo de incorporação do discurso emanado desses marcos regulatórios. Por conseguinte, a apologia à expansão do mercado de trabalho, a menção à demanda de trabalhadores qualificados, a adoção (imposta) dos marcos teórico-conceituais dos documentos legais supracitados (competências, movimento humano, concepção de ciência), a

fragmentação da formação, entre outros aspectos, é apropriada de forma relativamente naturalizada no âmbito dos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física dessas IFES.

Posteriormente, com o ingresso das primeiras turmas de estudantes nos cursos recém-estruturados, produzem-se uma série de contradições à formação do trabalhador em Educação Física que desencadeiam constantes processos de reestruturação curricular, situados, em sua maioria, na realização de ações paliativas. A ESEF/UFPel revela-se, para tanto, um exemplo emblemático dessa evidência, dado que as informações coletadas indicam que os processos de reestruturação curricular realizados no período posterior à reforma materializada por ocasião da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais pautam-se na aparente superação das contradições produzidas por esses ordenamentos legais¹⁶³; na medida em que as mudanças realizadas visam adaptar os cursos de graduação em Educação Física dessa instituição a esses marcos regulatórios.

O CEFD/UFMS produz ações de reestruturação curricular fundadas em semelhantes encaminhamentos, todavia, de modo concomitante, discute proposta relativas a mudanças mais profundas, pautadas na criação de um curso de graduação em Educação Física unificado.

O debate em torno dessa proposta, fundada, inicialmente, em pressupostos distintos do recente processo de reestruturação curricular em vias de materialização, atualmente nessa instituição, desenvolve-se e o seu resultado é a aprovação do curso de Licenciatura em Educação Física, caracterizado como Licenciatura Plena de Caráter Ampliado¹⁶⁴.

Nessa, tem-se como princípio a docência como base da formação (independentemente do espaço de trabalho - escolar ou não escolar) e a cultura corporal como objeto. Do ponto de vista curricular, propõe uma organização a partir de Conhecimentos de Formação Ampliada (abrangem as seguintes dimensões:

¹⁶³ Evidenciam-se mudanças que objetivam adaptar os cursos de graduação em Educação Física dessa instituição a esses marcos regulatórios. Em suma, as reestruturações realizadas não alteram, questionam ou subvertem, em essência, as prescrições do Parecer CNE/CP 09/2001 e do Parecer CNE/CES 058/2004 e suas correlatas resoluções (bem como o conjunto de consequências à formação do trabalhador em Educação Física analisadas no capítulo anterior, nas quais se demonstra a vinculação desses ordenamentos legais com a manutenção da organização social capitalista, tendo em conta as suas demandas de formação da força de trabalho).

¹⁶⁴ Ressalta-se que essa proposta alicerça-se na Proposta de Licenciatura Ampliada elaborada pela LEPEL/FACED/UFBA e pelo MEEF/ExNEEF.

relação ser humano - natureza, relação ser humano - sociedade, relação ser humano - trabalho e relação ser humano - educação); Conhecimento Identificador de Área (compreende o estudo da cultura corporal sua relação com as dimensões: natureza humana, territorialidade, trabalho e política cultural) e Conhecimento Identificador de Aprofundamento (delimitado pela IES, considerando a sua capacidade de investigação, de consolidar grupos de pesquisa e a relação entre graduação e pós-graduação) (UFSM, 2010a)¹⁶⁵. Tal proposição, fundada em marcos teórico-conceituais antagônicos aos que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais atualmente vigentes, objetiva elevar a formação do trabalhador em Educação Física a patamares qualitativamente superiores, do ponto de vista da formação omnilateral e, em suma de, uma formação para além do capital.

Considera-se, portanto, que esta proposta, à qual esta pesquisa procura alinhar-se, representa uma possibilidade (a ser materializada em realidade) epistemológica, política, pedagógica e historicamente avançada para o enfrentamento das contradições existentes atualmente no processo de formação dos trabalhadores em Educação Física na sociedade capitalista brasileira.

¹⁶⁵ Do ponto de vista da legalidade dessa proposta, o documento-síntese elaborado pelo CEFD/UFSM argumenta que a mesma se caracteriza como um curso de licenciatura (o que não fere a legislação no que se refere à composição do Ensino Superior em Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Graduação Tecnológica) e atende à Resolução CNE/CP 01/2002 no que se refere aos conhecimentos específicos para a atuação do trabalhador em Educação Física na Educação Básica, entretanto, não se limita a esses. Além disso, explicita que o oferecimento de diferentes modalidades de cursos de graduação advém da escolha da IES e não de imposições legais e que não existe qualquer amparo legal quanto ao argumento de que o licenciado em Educação Física deve, unicamente, atuar na Educação Básica (UFSM, 2010a) - a restrição ocorre em relação aos bacharéis (não portadores de diploma em curso de licenciatura), aos quais a docência nesse nível de ensino é vetada pela LDBEN: "Art.62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal" (BRASIL, 1996, p.46).

6 CONCLUSÕES

Nesta pesquisa - consubstanciada em dissertação - procurou-se perscrutar a formação do trabalhador em Educação Física, considerando como ponto central de análise as consequências das Diretrizes Curriculares Nacionais para essa formação, tendo em vista os processos de reforma curricular dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM, engendrados com o advento desses ordenamentos legais.

Por conseguinte, este estudo fundou-se na hipótese de que as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como os PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física, são os elementos mediadores entre o capital e a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira. Considerou-se, em caráter de complementaridade, que, a partir dos processos de reforma curricular advindos das prescrições desses marcos regulatórios, produzem-se contradições na formação desse trabalhador voltadas para assegurar a sua subsunção à lógica privada-mercantil.

Com a finalidade de demonstrar a concretude dessa hipótese e elucidar a questão orientadora acima aludida, do ponto de vista metodológico, com o desdobramento de um conjunto de questões e de objetivos específicos, definiu-se um percurso teórico e analítico para esta pesquisa. Assim, desenvolvendo-o, na medida do possível, nos capítulos que compõe esta dissertação, há que se realizar um exercício de síntese do processo de investigação.

Ressalta-se que neste exercício, assim como nesta pesquisa considerada em seu todo, não se intenta esgotar o tema, mas, sobretudo, suscitar o debate em torno do mesmo. Além disso, precipuamente, pretende-se contribuir à luta concreta assumida pela classe trabalhadora por uma formação qualitativamente superior e, do ponto de vista histórico, pela materialização de uma organização social verdadeiramente justa, na qual a abolição da lógica do capital representa condição essencial.

O ponto de partida (e de chegada) desta investigação é a apreensão do seu objeto de estudo em orgânica e dialética correspondência com as leis mais gerais

que regem a totalidade das relações sociais no atual período histórico. Essas leis gerais, correspondentes a uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas, determinam, de forma imediata e mediata, os processos de formação do trabalhador em Educação Física, tendo em vista as demandas de manutenção da sobrevivência do modo de produção existente, regido sob a lógica do capital.

As reformas curriculares dos cursos de graduação em Educação Física mantêm, portanto, correspondência com a atual fase de desenvolvimento desse modo de produção, período histórico no qual se acentuam as evidências concretas de aceleração da sua decomposição e do esgotamento das suas possibilidades e capacidades civilizatórias (cuja tendência mais visível situa-se na destruição das forças produtivas).

Para apreender tal relação necessitou-se transitar do estudo da crise do modo produção e dos seus reordenamentos até as implicações desse conjunto de elementos nos processos de formação humana, no sentido de erigir o alicerce teórico desta pesquisa, capaz de sustentar o ulterior processo analítico das Diretrizes Curriculares Nacionais e das consequências desses ordenamentos legais à formação do trabalhador em Educação Física.

A década de 1970 representa um marco formal do início da crise de acumulação e de hegemonia enfrentada, nas últimas décadas, pelo modo de produção capitalista. Derivam dessa crise, as transformações no âmbito da organização do trabalho (toyotismo e/ou modelo de acumulação flexível) e da esfera de ingerência do Estado (neoliberalismo), situadas como “respostas” que visam restaurar e ampliar as taxas de acumulação de capital.

Em decorrência dessa conjuntura, ocorrem reformas em campos específicos da sociabilidade humana, cujo objetivo é adequá-los à forma histórica assumida pelo modo de produção (SILVA JÚNIOR, 2005). Por seu turno, a formação da força de trabalho adquire considerável centralidade, visto que as mudanças no processo de organização do trabalho colocam como inadiável necessidade, no tocante à sustentação do modo de produção, a modificação dos processos formativos, principalmente em relação a dois aspectos: a aptidão, explícita em competências, habilidades e atitudes para o trabalho abstrato e a conformação subjetiva, do ponto de vista da aceitabilidade das precárias condições de (des)proteção social e, em um

sentido mais amplo, da subordinação ao capital (SILVA JÚNIOR, 2005; MÉSZÁROS, 2008).

É nesse bojo que a educação brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, enfrenta um complexo e contraditório processo de reforma pautado no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, na apologia ao mercado de trabalho, na empregabilidade e nas teorias do “aprender a aprender”. Salienta-se que essas referências sustentam-no de modo generalizado, tendo em vista os diferentes níveis e modalidades de ensino da educação brasileira.

Tais reformas, ademais, advêm da imposição de ordenamentos legais elaborados pelo Estado brasileiro, os quais, em seu conjunto, definem princípios e orientações a serem (rigorosamente) observadas pelas instituições de ensino¹⁶⁶. Reitera-se que o Estado neoliberal, ainda que realize o gradativo desmonte da sua face pública, principalmente no que diz respeito ao deslocamento de instâncias de cunho social¹⁶⁷ da condição de direito para mercadoria, exerce uma função de coordenação e de regulamentação, com a finalidade fundamental de conciliar a luta de classes em favor do capital (ANTUNES, 2009). Na esfera dessa ingerência, uma de suas incumbências é a elaboração de um arcabouço legal que viabilize a materialização dos desígnios econômicos dominantes, em detrimento dos interesses históricos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, uma das questões essenciais a serem elucidadas, no que se refere ao direcionamento da formação do trabalhador em Educação Física, diz respeito à compatibilização entre essa formação e as demandas colocadas pelo capital, tendo em conta a manutenção da sua lógica de acumulação. Esse ponto, entretanto, não ocorre de forma voluntária e/ou espontânea, ao contrário, é estabelecido com base em imposições legais (relativamente consentidas) provenientes do Estado brasileiro: as Diretrizes Curriculares Nacionais - expressas no Parecer CNE/CP 09/2001, Resolução CNE/CP 09/2001, Parecer CNE/CES 058/2004 e Resolução CNE/CES 07/2004 - atualmente em vigência¹⁶⁸.

¹⁶⁶ Ressalta-se a vinculação da autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição com a observância das competências profissionais prescritas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

¹⁶⁷ Educação, saúde, transporte, lazer, entre outros.

¹⁶⁸ Em referência ao fato de que esses ordenamentos legais possuem respaldo em uma parcela considerável da comunidade acadêmica da área da Educação Física, embora se verifiquem as

Esses ordenamentos legais impõem-se na condição de referências dos processos de reforma curricular a serem engendrados pelas IES nos cursos de graduação em Educação Física, no decurso da década de 2000, e são elaborados a partir das orientações advindas do CNE (conforme o Parecer CNE/CES 776/1997) de forma consideravelmente centralizada no âmbito do MEC e das COESP - cujos integrantes são indicados, pelas IES e, posteriormente, selecionados e nomeados pelo MEC (BRASIL, 1997b). No plano da apreciação das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, explicita-se que as audiências e reuniões públicas visam legitimar marcos regulatórios determinados, de antemão, pelo Estado brasileiro (no sentido de produzir um falso consenso). Ainda que no decurso desse processo diversas entidades acadêmicas e políticas tenham manifestado resistência (e, inclusive, antecipado uma série de contradições que, posteriormente, viriam a ser produzidas e/ou intensificadas no âmbito dos cursos de graduação), as suas reivindicações não são incorporadas aos documentos em vias de elaboração¹⁶⁹.

O processo de análise das Diretrizes Curriculares Nacionais ocorreu, nesta pesquisa, mediado por quatro categorias de conteúdo, quais sejam: “desenvolvimento de competências”, “fragmentação da formação e do conhecimento”, “objeto de estudo da Educação Física” e “perfil profissional do trabalhador em Educação Física”. Essas mesmas categorias também balizaram a segunda etapa analítica desta pesquisa, na qual se analisou os PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM com a finalidade de subsidiar a discussão em torno das consequências dos ordenamentos legais supracitados para a formação do trabalhador em Educação Física.

No tocante à análise dos pareceres CNE/CP 09/2001 e CNE/CES 058/2004 e das resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CES 07/2004, as seguintes questões foram explicitadas:

- A referência do desenvolvimento de competências, identificada, comumente, como Pedagogia das Competências, confere à formação do trabalhador em Educação Física um conteúdo absolutamente coerente com as contemporâneas demandas do

resistências e a reivindicação de estudantes, pesquisadores, movimentos sociais (entre outros) pela sua revogação.

¹⁶⁹ Destaca-se, aqui, a ANFOPE, a ANPAE, o ANDES-SN, a CNTE, a ANPEd, o MEEF/ExNEEF, MNCR, GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE, entre outros. Reitera-se que os mesmos, atualmente, sustentam tal oposição às Diretrizes Curriculares Nacionais ao reivindicar a sua revogação e ao elaborar propostas superadoras a esses ordenamentos legais.

capital: desqualificação da formação, ênfase no “saber-fazer”, pragmatismo, reflexão e intervenção sobre as questões mais imediatas afetas ao trabalho pedagógico, cisão entre teoria e prática (com realce a essa última), negligência quanto ao conhecimento historicamente produzido e acumulado como elemento fundante dos processos de formação humana e deslocamento da formação do plano da responsabilidade social para o plano individual.

- A categoria acima arrolada coaduna com o perfil profissional perspectivado pelos documentos analisados à formação do trabalhador em Educação Física de novo tipo, o qual se fundamenta no atendimento das demandas de formação profissional “para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (BRASIL, 1997a, p.02). Requer-se, conforme se argumentou anteriormente, trabalhadores com competências em pelo menos duas dimensões fundamentais: aptos para o trabalho abstrato e conformados à sociabilidade capitalista (SILVA JÚNIOR, 2005; MÉSZÁROS, 2008). Assim, tal perfil profissional caracteriza-se pelos conceitos de competência, empregabilidade, polivalência, flexibilidade e competitividade e possui como elemento fundante e definidor o mercado de trabalho, apologizado pelos documentos legais analisados como diversificado, competitivo e em expansão.

- A fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado representa uma das mais austeras contradições produzidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais à formação do trabalhador em Educação Física e possui como condição e consequência precípua a fragmentação do conhecimento. Por questões estratégicas, os documentos legais analisados eximem-se de discutir acerca da mesma e tomam-na de modo inequívoco. Ao nível do senso comum, sustenta-se sob o argumento dos espaços de trabalho (o espaço escolar aos licenciados e o espaço não escolar, aos bacharéis), desconsiderando, portanto, o trabalho pedagógico como elemento fundante e identitário do trabalhador em Educação Física. Resultam da fragmentação da formação, além da fragmentação do conhecimento - utilizada como principal tática para afiançar a suposta especificidade do perfil profissional do licenciado e do bacharel -, a desqualificação do trabalhador ainda em seu processo de formação (TAFFAREL, 1993), a produção de reserva de mercado, a colocação de trabalhador contra trabalhador (obnubilando a luta de

classes) e o alinhamento da formação com os interesses corporativos do Sistema CONFEF/CREF - e, em um sentido *lato*, com o capital.

- O “movimento humano” é indicado como o objeto de estudo da Educação Física e a concepção fundamental de ciência é a empírico-analítica. Dessas duas “opções” epistemológicas e políticas - cujas concepções epistemológicas subjacentes advêm de constructos teóricos de cunho idealista e reacionário -, decorre a restrição da função social e política dessa área de conhecimento à promoção da saúde e o silenciamento das atuais condições objetivas de existência. Para além dessas considerações, há que salientar que se negligencia a apreensão do objeto de estudo da Educação Física em sua manifestação concreta e como bem produzido historicamente pela humanidade (e cujo acesso deve ser universal), circunscrevendo-o à quimérica finalidade de promoção de saúde e de qualidade de vida¹⁷⁰.

No decorrer do processo analítico, organizado a partir da discussão de cada categoria em particular e, posteriormente, de modo conjunto, foi possível evidenciar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física, fundam-se e legitimam a contradição capital-trabalho. Apenas momentânea e aparentemente, esses documentos legais sustentam-se em um discurso crítico, o qual, considerando as bases teóricas que lhe oferecem fundamento, representa a apropriação dos interesses históricos da classe trabalhadora com a finalidade de produção de consenso em prol da manutenção da sobrevivência da organização social capitalista.

À guisa de síntese, portanto, os pontos acima arrolados constituem-se em consideráveis subsídios para indicar-se que, do ponto de vista legal, a formação do trabalhador em Educação Física na sociedade capitalista brasileira encontra-se subsumida ao capital. Elaboradas em um dado período histórico e em íntima ligação com uma fase específica de desenvolvimento das forças produtivas, as Diretrizes Curriculares Nacionais são demonstrações fidedignas do direcionamento dos processos de formação humana pelo Estado (TAFFAREL, 1998) com base em um determinado projeto de educação e de sociedade, voltado às demandas

¹⁷⁰ Coaduna-se com Taffarel e Santos Júnior (2010) em relação ao fato de que perspectivar a promoção da saúde e a melhoria da qualidade de vida, alheias e/ou separadas da referência das condições objetivas de existência, representa uma artificiosa tática alinhada com o capital.

hegemônicas que se encontram em relação de antagonismo com os interesses da classe trabalhadora. Esses ordenamentos legais, portanto, regulam a formação do trabalhador em Educação Física de modo a perspectivá-la no sentido da: fragmentação da formação e do conhecimento, desqualificação do trabalhador, a-historicidade do conhecimento, restrição epistemológica (ao privilegiar uma determinada concepção de ciência e de Educação Física e, inclusive, de homem e de sociedade), ênfase em um saber-fazer sobre o imediato e o cotidiano, entre outros aspectos.

Como etapa subsequente desta investigação, analisaram-se as consequências e/ou implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais na formação do trabalhador em Educação Física, tendo como referência a reforma curricular dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM. Tal processo analítico, fundado nas categorias de conteúdo anteriormente mencionadas, concentrou-se nos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Físicas dessas IFES e, em caráter de complementaridade, nas atas e/ou registros referentes aos processos de reforma curricular engendrados tanto imediatamente ao advento desses marcos regulatórios quanto no período posterior.

Evidenciou-se que as justificativas apresentadas para a reforma curricular, em ambas as IFES, basearam-se em dois aspectos fundamentais: as demandas legais oriundas das Diretrizes Curriculares Nacionais e; as mudanças no mercado de trabalho e a necessidade de profissionais competentes (discurso sustentado, também, por esses ordenamentos legais). Sobretudo nos cursos de Bacharelado em Educação Física, no tocante ao segundo aspecto, o argumento central concentra-se na suposta necessidade de constituir um profissional para ocupar e atender o espaço não escolar, tendo em vista a sua atual expansão e a propalada incapacidade (e impossibilidade, consoante o Sistema CONFEF/CREF e seus apologistas) de inserção dos licenciados¹⁷¹.

No que diz respeito à análise dos PPP/PPC dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da UFPel e da UFSM, as seguintes questões foram evidenciadas, considerando as categorias de conteúdo elencadas:

¹⁷¹ Em referência ao insistente argumento de que a formação desse trabalhador habilita-o, exclusivamente, para a docência na Educação Básica.

- O desenvolvimento de competências é apresentado como referência inequívoca desses documentos. No caso dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da ESEF/UFPel e do curso de Bacharelado do CEFD/UFSM, constata-se a reprodução literal (*ipsis litteris* ou parcial) do conjunto de competências indicadas pela Resolução CNE/CES 07/2004. Ainda que particularidades permeiem o processo de apropriação e de alusão a essa referência (no qual o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM é exemplo representativo¹⁷²), em essência, não estão colocadas manifestações de oposição ou, mesmo, de inconformidade à Pedagogia das Competências.

- A fragmentação da formação é justificada pelos PPP/PPC a partir da reprodução das determinações legais das Diretrizes Curriculares Nacionais e incorpora o discurso amalgamado na esfera do senso comum sobre a pretensa distinção dos perfis profissionais a partir dos espaços de trabalho. Esse argumento representa, inclusive, um dos parâmetros utilizados para diferenciar o perfil profissional dos licenciados e bacharéis e para a construção das matrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física investigados. A insustentabilidade da fragmentação da formação, para além das questões ponderadas nos capítulos específicos de sua apreciação, foi demonstrada a partir da análise das ementas das disciplinas dos cursos de graduação em Educação Física investigados. Nesse processo, evidenciaram-se peculiaridades em cada IFES, na medida em que, na ESEF/UFPel, a ocorrência de inúmeras disciplinas obrigatórias comuns denotam a dificuldade de distinguir disciplinas específicas a cada perfil profissional¹⁷³. Por outro lado, os cursos de graduação em Educação Física do CEFD/UFSM, ao apresentarem poucos componentes curriculares comuns, explicitam como principal contradição a intensificação da fragmentação do conhecimento; devido ao fato que, com a suposta intenção de afiançar a especificidade dos cursos, incorre na negação de acesso a conhecimentos necessários a uma formação profissional em Educação Física de qualidade, histórica e socialmente referenciada.

¹⁷² Distintamente dos demais cursos de graduação investigados, o curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM indica categorias de competências de ordem geral, tais como: sócio-política, sociocultural, técnico-científica e técnico-profissional, sem aludir especificamente, ao rol de competências prescritas pelos pareceres CNE/CP 09/2001 e CNE/CES 058/2004 e pelas resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CES 07/2004.

¹⁷³ Aspecto corroborado por Taffarel e Santos Júnior (2010).

- À exceção do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, os PPP/PPC dos demais cursos de graduação analisados incorporam de forma inequívoca a determinação do Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES 07/2004 quanto à indicação do “movimento humano” como objeto de estudo da Educação Física. Acrescenta-se a isso, a reprodução da concepção de ciência, de Educação Física e da função social atribuída à área por esses documentos legais. O PPP/PPC do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, por sua vez, refere-se à “cultura corporal” como objeto de estudo dessa área de conhecimento. Ainda que se pudesse inferir sobre a indicação de uma referência avançada e dissonante das determinações legais, constata-se que, todavia, a mesma encontra-se articulada a referências de base idealista e pós-moderna; e, portanto, dissonantes à teoria de conhecimento que serve de base à cultura corporal (o Materialismo Histórico-Dialético).

- os documentos analisados, em seu conjunto, perspectivam a formação de trabalhadores qualificados, críticos, capazes de atuar de forma significativa nos espaços de trabalho, com pleno domínio dos conhecimentos, entre outros aspectos. Tais perfis profissionais, entretanto, são definidos a partir da defesa da formação de um trabalhador de novo tipo e da apologia à expansão do mercado de trabalho e do atual período histórico; fato que oferece subsídios para se afirmar que as possibilidades de efetiva materialização desses perfis revelam-se precárias.

Em relação ao processo de análise dos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM, cujos pontos principais foram acima elencados, considera-se coerente apontar a relação de subsunção evidenciada entre esses documentos institucionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física. Dessa constatação pode-se avançar para a afirmação de que, do ponto de vista documental (e/ou do que se perspectiva aos cursos de graduação investigados e o que os orienta¹⁷⁴), a formação desse trabalhador, materializada no âmbito dos cursos de graduação em Educação Física das IFES supracitadas, se encontra subordinada às determinações legais dos pareceres CNE/CP 09/2001 e CNE/CES 058/2004 e das resoluções CNE/CP

¹⁷⁴ Realiza-se essa ressalva por considerar-se que esta pesquisa concentrou-se na análise de documentos.

01/2002 e CNE/CES 07/2004; e, portanto, às determinações colocadas pela lógica capitalista.

Nesse sentido, como síntese elementar desta pesquisa, indica-se a concretude da hipótese apresentada na etapa introdutória desta dissertação, na qual se conjecturou acerca da função de mediação exercida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos PPP/PPC dos cursos de graduação em Educação Física entre o capital e a formação do trabalhador dessa área de conhecimento. Diante dessa asserção e considerando as questões arroladas e demonstradas a partir do estudo dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM, convém salientar a subsunção da formação do trabalhador em Educação Física, na sociedade capitalista brasileira, à lógica privada-mercantil.

Embora esta pesquisa demonstre a reprodução e/ou aceitação relativamente consentida das IES no que se refere às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais desses ordenamentos legais, há que se destacar que, as IFES investigadas têm debatido constantemente sobre a formação do trabalhador em Educação Física¹⁷⁵. No decorrer desse processo, evidencia-se que as instituições supracitadas reconhecem as contradições produzidas a partir do processo de reforma curricular realizado, sobretudo, no que se refere à fragmentação da formação e do conhecimento¹⁷⁶.

No âmbito da ESEF/UFPel, entretanto, evidenciam-se ações paliativas, voltadas para adaptar os seus cursos de graduação em Educação Física às Diretrizes Curriculares Nacionais (no sentido de estreitar a vinculação e/ou subordinação dos cursos a esses ordenamentos legais) e a eventuais mudanças na legislação educacional brasileira.

O CEFD/UFSM, por sua vez, também engendra ações de reforma curricular fundamentadas em semelhante lógica. Porém, concomitantemente, se propõe a discutir sobre a necessidade de mudanças profundas, fundadas na criação de um curso unificado. Considera-se que, a partir da identificação das contradições produzidas pelo processo de reforma curricular realizado sob as determinações das

¹⁷⁵ No caso dessas IFES, no período posterior ao processo de reforma curricular materializado pela via das Diretrizes Curriculares Nacionais, o debate envolve processos de análise, avaliação, deliberação, proposição e implementação de mudanças nos PPP/PPC e nos currículos dos seus cursos de graduação, conforme se expôs em capítulo específico.

¹⁷⁶ Salienta-se, ademais, o importante papel dos movimentos sociais e sindicais e de pesquisadores da área da Educação Física e da Educação no sentido da contribuição ao avanço desse debate.

Diretrizes Curriculares Nacionais, essa instituição reconhece que mudanças paliativas nos PPP/PPC dos seus cursos de graduação não resultam, efetivamente, na superação das mesmas.

Nesse ínterim, as discussões relativas à formação do trabalhador em Educação Física nessa instituição, as quais abrangem a realização de um novo processo de reestruturação curricular, pautam-se em diferentes proposições constituídas a partir de interesses de classe antagônicos. A proposta de criação de curso único de Educação Física, denominado Licenciatura Plena de Caráter Ampliado, elaborada e aprovada pelo CEFD/UFSM, representa, atualmente, uma das principais possibilidades de enfrentamento e de superação do “modelo” de formação profissional legalmente imposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, com base em um projeto de educação e de sociedade para além do capital. Ademais, o estudo sistematizado do processo que ora se materializa nessa instituição representa uma demanda eminente para a área da Educação Física e da Educação, na medida em que se entende que um processo dessa ordem representa um salto qualitativo à formação dos trabalhadores em Educação Física e à produção de conhecimento relativa a essa temática¹⁷⁷.

A partir das questões abordadas nesta pesquisa, reitera-se o seu alinhamento à produção de conhecimento, ao debate e à luta pelo projeto de formação do trabalhador em Educação Física (e dos trabalhadores em geral) qualitativamente superior, omnilateral, que atenda, efetivamente, às demandas e reivindicações históricas da classe trabalhadora. Em suma, alinha-se à luta pelo projeto histórico superador da sociedade pautada na apropriação e acumulação privada do capital. Por fim, reitera-se a intenção de que esta pesquisa se constitua em um instrumento para a práxis histórica da classe trabalhadora, no sentido de suscitar e contribuir à luta atualmente travada em torno da formação do trabalhador em Educação Física por coletivos de estudantes, professores e movimentos sociais.

¹⁷⁷ Esta é a proposição para os estudos de doutoramento desta pesquisadora, que se iniciam na UFBA no período imediato à conclusão desta pesquisa. Além disso, tem-se claro que, no momento histórico em que esta dissertação é apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFPel, outros pesquisadores têm dedicado seus estudos à formação de professores de Educação Física - tais como Cruz (2009), Alves (2010), Dias (2011), entre outros. Para tanto, a análise e o balanço dessas produções são uma das demandas definidas para a tese de doutorado.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 103p.

ALVES, Melina Silva. **Diretrizes Curriculares Nacionais: um olhar através da vivência no Movimento Estudantil de Educação Física**. 2005. 52p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

_____. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

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

ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988. 436p.

ANDES-SN. **Posição do ANDES-SN sobre a versão preliminar de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior**. 23 de abril de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANDES.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2011.

ANPED; ANFOPE; ANPAE; FORUMDIR; Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor. **Contribuições das Entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum em Defesa da Formação do Professor para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a formação do professor para a Educação Básica em cursos de nível superior**. 23 de abril de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/docconjunto.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

ANFOPE. **Análise da versão preliminar da proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior**. 21 de março de 2001. Recife, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

_____. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública Nacional/CNE sobre a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. 23 de abril de 2001. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

ANFOPE; FORUMDIR. **Análise da versão preliminar da proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível**

superior. 21 de março de 2001. Goiânia, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/AnpeGoia.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

ANFOPE; FORUMDIR. **Análise da versão preliminar da proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior**. 23 de março de 2001b. Belém, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/belem.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10.ed. São Paulo: Cortez: Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. 200p.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009. 287p.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington:** a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arg_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2011.

BOTH, Vilmar José. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física**. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal de Pelotas.

BRACHT, Valter. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/biblioteca/2350/Educacao-Fisica-a-busca-da-autonomia-pedagogica>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto n. 23.252**, de 19 de outubro de 1933. Cria a Escola de Educação Física do Exército e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1933. Disponível em: <[http://www.esporte.gov.br/cedime/legislacao/leisEF/1933_NormasJuridicas\(TextoIntegral\)_DEC_023252_19_10_1933.jsp](http://www.esporte.gov.br/cedime/legislacao/leisEF/1933_NormasJuridicas(TextoIntegral)_DEC_023252_19_10_1933.jsp)>. Acesso em: 21 set. 2010.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei n. 1212**, de 17 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, 1939a. Disponível em: <<http://www.forpef.com.br/site/category/leis/decreto-lei-12121939/>>. Acesso em: 11 out. 2010.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei n. 1190**, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 26 mai. 2011.

_____. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei n. 8.270**, de 03 de dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939.

Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 11 out. 2010.

_____. Conselho Federal de Educação. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 30 set. 2010.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 292/1962, de 14 de novembro de 1962. Fixa o currículo mínimo dos cursos superior de Educação Física e de Técnica Desportiva. **Documenta**, Rio de Janeiro, n.10, p.95-101, dez. 1962a.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 298/1962, de 17 de novembro de 1962. Fixa o currículo mínimo dos cursos superior de Educação Física e de Técnica Desportiva. **Documenta**, Rio de Janeiro, n.10, p.51-54, dez. 1962b.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 894/1969, de 02 de dezembro de 1969. Trata do currículo mínimo de Educação Física. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 109, p.153-157, dez. 1969a.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 672/1969, de 04 de setembro de 1969. Conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 105, p.117-119, set. 1969b.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE 215/1987**, de 11 de março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, 1987a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007078.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE 69/1969, de 06 de novembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 109, p.157-159, dez. 1969c.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE 03/1987**, 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). Brasília, 1987b. Disponível em: <<http://www.forpef.com.br/site/category/leis/resolucao-cfe-n%c2%ba-31987/>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 776/1997**, de 03 de dezembro de 1997. Brasília, 1997a. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 583/2001**, de 04 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes

curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 2001b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 0138/2002**, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, 2002b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EdFisica.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 058/2004**, de 18 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 27 ago.2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 400/2005**, de 24 de novembro de 2005. Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEEF nº 94/2005. Brasília, 2005. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400_05.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 07/2004**, 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. Brasília, 2004b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 009/2001**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 04/2004**, de 07 de julho de 2004. Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2004c. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p04.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01/1999**, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília, 1999.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2004**, de 27 de agosto de 2004. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2004d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 30 set. 2010.

_____. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 30 set. 2010.

_____. **Lei n. 9131/1995**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. **Lei n. 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. **Lei n. 9696/1998**, de 01 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. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9696.htm>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em curso de nível superior**: versão preliminar. Maio de 2000. Brasília, 2000. Disponível em:

<http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0812102-101715/32Apendicepropostaformacao.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n. 972/1997**, de 22 de agosto de 1997. Trata das atribuições e critérios de composição da Comissão de Especialistas da SESu/MEC. Brasília, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Portaria972.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Edital n. 04/1997**, de 10 de dezembro de 1997. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília, 1997c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Nota técnica n. 003/2010 - CGOC/DESUP/SESu/MEC**, de 05 de agosto de 2010. Esclarecimentos acerca de cursos de Educação Física nos graus Bacharelado e Licenciatura. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=491>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Contribuições na Audiência Pública Nacional sobre Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de nível superior, realizada no Conselho Nacional de Educação - CNE**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23 de abril de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/docs/audiencias/2001audiencia_publica.htm>. Acesso em: 14 mar. 2011.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Anfope em movimento: 2008-2010**. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011. 137p.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação da escola: a educação física como componente curricular**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997. 190p.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 34.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. 117p.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n.78, p.67-83, ago.2001.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982. 354p.

COESP-EF. **Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: justificativas, proposições, argumentações**. 13 de maio de 1999. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://caef.wordpress.com/atas-das-reunioes/diretrizes-curriculares/coesp-ef-comissao-de-especialistas-de-ensino-em-educacao-fisica/>>. Acesso em: 10 set. 2010.

CBCE. **Carta de Vitória**, 14 de dezembro de 2003. Vitória, 2003a. Disponível em: <www.cbce.org.br/upload/carta-de-vitoria.doc>. Acesso em: 22 out. 2010.

_____. **Parecer da Proposta Alternativa deste GTT ao Parecer CNE/CES 0138/02**. 14 de dezembro de 2003. Vitória, 2003b. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/acontece/materia.asp?id=36>>. Acesso em: 22 out. 2010.

CONFED. **Resolução CONFED n. 94/2005**, de 19 de abril de 2005. Dispõe sobre os documentos necessários para inscrição profissional no âmbito do Sistema CONFED/CREFs. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.crefsp.org.br/interna.asp?campo=195&secao_id=43>. Acesso em: 05 nov. 2011.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura - bacharelado**. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DACEFD. **Estudantes conquistam formação unificada no CEFD (06 de agosto de 2011)**. Santa Maria, 2011a. Disponível em: <<http://dacefdufsm.blogspot.com/2011/05/estudantes-conquistam-formacao.html>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

DACEFD. **A que pernas anda a Reestruturação Curricular do CEFD? Jornal do DACEFD: Gestão 2010/2011**. Santa Maria, 2011b. 04p.

DELORS, Jacques *et. al.* **Educação: um tesouro a descobrir/Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1997. 288p.

DIAS, Fernanda Braga Magalhães. **A fragmentação da formação de professores de educação física: minimização da formação sob a ordem do capital**. 2011. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.03, p.601-625, ago. 2003.

EXNEEF. **Educação Física é uma só: formação unificada já!** - Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física. Porto Alegre, ExNEEF, 2010. 33p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenação da tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n.68, p.17-44, dez. 1999.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.89-116.

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico comunista e educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 207-214, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/5962/5416>>. Acesso em: 27 set. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993. 235p.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003. 231p.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.68-90.

_____. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998a. p.13-23.

_____. Educação e crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p.25-54.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.76-99.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

KOPNIN, Pável Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 354p.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 230p.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, ano 01, n.01, p.10-17, 2010. Disponível em: <<http://saece.org.ar/relec/revistas/1/art1.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p.55-75.

LACKS, Solange. **Formação de professores**: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. 2004. 268p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002. p.187-211.

LEMOS, Lovane Maria. **Formação profissional e a inserção de egressos do curso de Educação Física da Unijuí no mercado e no mundo do trabalho**: 1995-2006. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física)- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.

LESSA, Sérgio. Centralidade do trabalho: qual centralidade? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA, 21., 1997, São Paulo. **Anais do...** São Paulo: s.p. Disponível em: <<http://www.sergiolessa.com/Palestras/Qualcentralidade1997.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2010.

_____. O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 2 - Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, p.19-33, 1999. Disponível em: <http://www.sergiolessa.com/artigos_97_01/producao_reproducao_1999.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2010.

_____. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, v. 52, p.7-23, 1996. Disponível em: <http://www.sergiolessa.com/artigos_92_96/centralidadetrab_1996.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2010.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho & Educação - Revista do Nete**, Belo Horizonte, n.04, ago.- dez. 1998.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Vol. 1. Tradução Reginaldo Sant’Anna. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 579p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1986. 138p.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003. 144p.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. 144p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126p.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003a, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: s.p.

_____. Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física. In: PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL, 1., 2003b. Pato Branco, PR. **Anais...** Pato Branco, PR: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003. Disponível em: <<http://mncref.sites.uol.com.br/ttextos.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

_____. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Fluminense, Niterói.

OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do trabalho**. São Paulo: Ática, 1987. 94p.

PEREIRA, Sueli Menezes. Formação docente para a educação básica no contexto das exigências do mundo do trabalho: novas (ou velhas) propostas? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 105-116, jul./dez. 2008.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. Políticas neoliberais e as modificações na formação do professor de Educação Física: em defesa da politecnicidade. In: Seminário da REDESTRADO: regulação educacional e trabalho docente, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais do...** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/politicas_neoliberais.pdf>. Acesso em: 29 set. 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001. 320p.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** Tradução María Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 440p.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** 2005. 195f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001).** 2004. 392f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado.** São Paulo: Cortez, 2003. 120p.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002. 224p.

SILVA, Sarita Medina da. **Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia.** 2006. 189f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.201-233, set. 2002.

_____. **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula.** São Paulo: Xamã, 2005. 123p.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1994. 146p.

SOUZA NETO, Samuel de *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.25, n.2, p.113-128, jan. 2004.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** 1993. 301f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.09, n.01, p.13-23, 1998.

_____. **Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003**. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 23 set. 2010.

_____. Propostas pedagógicas em educação física: debatendo a contemporaneidade epistemológica. In: III SEMINÁRIO EM EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA; I SEMINÁRIO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2010. **Anais do...**, Santa Maria, 2010. 51p.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital. **Boletim Germinal**, Londrina, n.09, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (orgs.). **Formação em Educação Física & ciências do esporte: políticas e cotidiano**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010. p.13-47.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007. 175p.

UFPEL. Escola Superior de Educação Física. Colegiado de Curso de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Pelotas, 2010a.

_____. Escola Superior de Educação Física. Colegiado de Curso de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Pelotas, 2010b.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 06/2002**, reunião realizada no dia 06 de março de 2002. Pelotas, 2002.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 13/2003**, reunião realizada no dia 25 de junho de 2003. Pelotas, 2003.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 04/2004**, reunião realizada no dia 11 de fevereiro de 2004. Pelotas, 2004a.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 09/2004**, reunião realizada no dia 05 de maio de 2004. Pelotas, 2004b.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 13/2004**, reunião realizada no dia 16 de junho de 2004. Pelotas, 2004c.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 21/2004**, reunião realizada no dia 18 de agosto de 2004. Pelotas, 2004d.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 18/2005**, reunião realizada no dia 13 de julho de 2005. Pelotas, 2005a.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 19/2005**, reunião realizada no dia 20 de julho de 2005. Pelotas, 2005b.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 22/2006**, reunião realizada no dia 22 de julho de 2006. Pelotas, 2006a.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 25/2006**, reunião realizada no dia 18 de agosto de 2006. Pelotas, 2006b.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 26/2006**, reunião realizada no dia 30 de agosto de 2006. Pelotas, 2006c.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 30/2006**, reunião realizada no dia 29 de novembro de 2006. Pelotas, 2006d.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 31/2006**, reunião realizada no dia 13 de dezembro de 2006. Pelotas, 2006e.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 03/2007**, reunião realizada no dia 07 de março de 2007. Pelotas, 2007a.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 23/2007**, reunião realizada no dia 03 de outubro de 2007. Pelotas, 2007b.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 10/2008**, reunião realizada no dia 14 de maio de 2008. Pelotas, 2008a.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 14/2008**, reunião realizada no dia 25 de junho de 2008. Pelotas, 2008b.

_____. Escola Superior de Educação Física. Departamentos de Desportos e Ginástica e Saúde. **Ata n. 03/2009**, reunião realizada no dia 15 de abril de 2009. Pelotas, 2009.

UFSM. Centro de Educação Física e Desportos. Administração do Centro. **Portaria n. 038/2007**, de 05 de fevereiro de 2007. Institui a Comissão de Reestruturação Curricular dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física. Santa Maria, 2007a.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Administração do Centro. **Portaria n. 078/2008**, de 06 de junho de 2008. Institui a Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Bacharelado em Educação Física. Santa Maria, 2008a.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Administração do Centro. **Portaria n. 079/2008**, de 06 de junho de 2008. Institui a Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física. Santa Maria, 2008b.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Administração do Centro. **Portaria n. 100/2009**, de 23 de junho de 2008. Institui a Comissão de Reestruturação Curricular dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física. Santa Maria, 2009a.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular. **Ata n. 01**, reuniões realizadas nos dias 14, 15 e 16 de maio de 2003. Santa Maria, 2003a.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular. **Ata n. 02**, reunião realizada no dia 20 de agosto de 2003. Santa Maria, 2003b.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular. **Ata n. 05**, reunião realizada no dia 25 de setembro de 2003. Santa Maria, 2003c.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular. **Ata n. 06**, reunião realizada no dia 08 de outubro de 2003. Santa Maria, 2003d.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular. **Ata n. 07**, reunião realizada no dia 10 de outubro de 2003. Santa Maria, 2003e.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular. **Ata n. 08**, reunião realizada no dia 17 de outubro de 2003. Santa Maria, 2003f.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular. **Ata n. 10**, reunião realizada no dia 24 de outubro de 2003. Santa Maria, 2003g.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular. **Ata n. 13**, reunião realizada no dia 07 de novembro de 2003. Santa Maria, 2003h.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular. **Ata n. 15**, reunião realizada no dia 20 de novembro de 2003. Santa Maria, 2003i.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular. **Ata n. 16**, reunião realizada no dia 24 de novembro de 2003. Santa Maria, 2003j.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Elaboração e Implantação do Projeto Político-Pedagógico e Reestruturação Curricular. **Ata n. 28**, reunião realizada no dia 03 de junho de 2004. Santa Maria, 2004a.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular. **Ata n. 01**, reunião realizada no dia 28 de maio de 2007. Santa Maria, 2007b.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular. **Ata n. 03**, reunião realizada no dia 11 de junho de 2007. Santa Maria, 2007c.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular. **Ata n. 04**, reunião realizada no dia 18 de junho de 2007. Santa Maria, 2007d.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular. **Ata n. 08**, reunião realizada no dia 11 de julho de 2007. Santa Maria, 2007e.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular. **Ata n. 10**, reunião realizada no dia 16 de julho de 2007. Santa Maria, 2007f.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular. **Ata n. 12**, reunião realizada no dia 20 de julho de 2007. Santa Maria, 2007g.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular. **Proposta de reestruturação curricular para os cursos de Educação Física CEFD/UFSM - Licenciatura Plena de Caráter Ampliado**. Santa Maria, 2010a. 36p.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular. **Relatório Final**. Santa Maria, 2007h.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Educação Física - Licenciatura. **Ata n. 01**, reunião realizada no dia 12 de junho de 2008. Santa Maria, 2008c.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Educação Física - Licenciatura. **Ata n. 02**, reunião realizada no dia 11 de julho de 2008. Santa Maria, 2008d.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Educação Física - Licenciatura. **Ata n. 03**, reunião realizada no dia 10 de outubro de 2008. Santa Maria, 2008e.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Educação Física - Licenciatura. **Ata n. 05**, reunião realizada no dia 22 de outubro de 2008. Santa Maria, 2008f.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Comissão de Reestruturação Curricular do curso de Educação Física - Licenciatura. **Ata n. 07**, reunião realizada no dia 05 de novembro de 2008. Santa Maria, 2008g.

UFSM. Centro de Educação Física e Desportos. Conselho de Centro. **Ata n. 393**, reunião realizada no dia 16 de junho de 2004. Santa Maria, 2004b.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Conselho de Centro. **Ata n. 414**, reunião realizada no dia 14 de abril de 2008. Santa Maria, 2008h.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Conselho de Centro. **Ata n. 415**, reunião realizada no dia 16 de maio de 2008. Santa Maria, 2008i.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Conselho de Centro. **Ata n. 419**, reunião realizada no dia 05 de dezembro de 2008. Santa Maria, 2008j.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Conselho de Centro. **Ata n. 423**, reunião realizada no dia 13 de maio de 2009. Santa Maria, 2009b.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Conselho de Centro. **Ata n. 424**, reunião realizada no dia 08 de junho de 2009. Santa Maria, 2009c.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Conselho de Centro. **Ata n. 433**, reunião realizada no dia 03 de dezembro de 2010. Santa Maria, 2010b.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Coordenação do curso de Educação Física - Bacharelado. **Ata n. 04/2006**, reunião realizada no dia 29 de setembro de 2006. Santa Maria, 2006a.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Coordenação do curso de Educação Física - Bacharelado. **Ata n. 05/2006**, reunião realizada no dia 27 de outubro de 2006. Santa Maria, 2006b.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Coordenação do curso de Educação Física - Licenciatura Plena. **Ata n. 31/2004**, reunião realizada no dia 09 de junho de 2004. Santa Maria, 2004c.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. Diretório Acadêmico do Centro de Educação Física e Desportos. **Parecer dos grupos de estudo sobre Diretrizes Curriculares da XI Semana Acadêmica do Centro de Educação Física e Desporto da UFSM**, de 24 de julho de 2007. Santa Maria, 2007i.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. **Educação Física da UFSM: entenda as diferenças entre os Cursos de Licenciatura e Bacharelado**. Santa Maria, 2006c. Disponível em:
<http://w3.ufsm.br/cefd/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=28>. Acesso em: 04 abr. 2011.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física Bacharelado**. Santa Maria, 2006d.

_____. Centro de Educação Física e Desportos. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física Licenciatura Plena**. Santa Maria, 2005a.

_____. Comissão de Implantação e Acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico da UFSM. **Parecer referente ao Projeto Político-Pedagógico do curso de Educação Física - Bacharelado**. Santa Maria, 2005b.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Parecer 50/2004**, de 24 de setembro de 2004. Santa Maria, 2004d.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Parecer - 02 de setembro de 2004**. Santa Maria, 2004e.