

DISSERTAÇÃO

A FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MINIMIZAÇÃO DA FORMAÇÃO SOB A ORDEM DO CAPITAL

FERNANDA BRAGA MAGALHÃES DIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação -
Linha Trabalho e Educação, da Universidade
Federal de Santa Catarina, como requisito final
para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Dr.^a Nise Maria Tavares Jinkings
Co-orientador: Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior

Florianópolis - 2011

ABAS DAS CAPAS

Esta dissertação tem como objeto de investigação a atualidade da formação de professores de Educação Física, mais especificamente a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado orientada pelas Resoluções CNE/CES - 01/02, 02/02, e 07/04. A base teórica que a fundamenta é o Materialismo Histórico Dialético.

Orientadora: Dr.^a
Nise Maria Tavares
Jinkings

Co-orientador: Dr.
Cláudio de Lira
Santos Júnior

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação - na linha Trabalho e Educação, no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis - 2011

2011

**A FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
MINIMIZAÇÃO DA FORMAÇÃO SOB A ORDEM DO CAPITAL**

FERNANDA BRAGA MAGALHÃES DIAS

TOMBO

FERNANDA BRAGA MAGALHÃES DIAS

**A FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MINIMIZAÇÃO
DA FORMAÇÃO SOB A ORDEM DO CAPITAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha Trabalho e Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para a obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Dr.^a Nise Maria Tavares Jinkings

Co-orientador: Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

FLORIANÓPOLIS - 2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“A FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: MINIMIZAÇÃO DA FORMAÇÃO SOB A ORDEM DO CAPITAL”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22/02/2011

Dra. Nise Maria Tavares Jinkings (CED/UFSC-Orientadora)

Dr. Cláudio Lira Santos Junior (UFBA/BA-Co-orientador)

Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (UFBA/BA-Examinadora)

Dra. Adriana D Agostini (EED/UFSC-Examinadora)

Dra. Célia Regina Vendramini (CED/UFSC-Suplente)

Profa. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC
Portaria nº 988/GR/2010

FERNANDA BRAGA MAGALHÃES DIAS

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/FEVEREIRO/2011

DEDICATÓRIA

A todos os trabalhadores e trabalhadoras que cotidianamente lutam por uma sociabilidade verdadeiramente humana, para além do capital.

AGRADECIMENTOS

A família, em especial a minha mãe, pelo apoio incondicional;

Ao companheiro David por todo apoio e disposição;

Aos amigos que ficaram na Bahia;

Aos amigos que encontrei nessa caminhada, em especial, Ademir, Rosângela, Sandra e Fernando, amigos importantes na estada em Florianópolis;

A Leyli pela parceria;

Ao Fernando e ao Bené pela camaradagem na reta final de conclusão do trabalho;

Aos companheiros da APG/UFSC, do núcleo MNCR - Florianópolis e do TMT;

Aos professores e técnicos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, principalmente aos da linha Trabalho e Educação, e aos servidores do CED;

As professoras Célia Regina Vendramini, Adriana D'Agostini, Celi Nelza Zulke Taffarel pela disposição em participar da banca de avaliação e contribuir com esta pesquisa;

Ao co-orientador Cláudio de Lira Santos Júnior pela disponibilidade;

A orientadora Nise Maria Tavares Jinkings pela confiança;

A CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

"Quando a noite parece eterna
e o frio nos quebra a alma.
Quando a vida se perde por nada
e o futuro não passa de uma promessa.
Nos perguntamos: vale a pena?
Quando a classe parece morta
e a luta é só uma lembrança.
Quando os amigos e as amigas se vão
e os abraços se fazem distância.
Nos perguntamos: Vale a pena?
Quando a história se torna farsa
e outubro não é mais que um mês.
Quando a memória já nos falta
e maio se transforma em festa.
Nos perguntamos: vale a pena?
Mas, quando entre camaradas nos encontramos
e ousamos sonhar futuros.
Quando a teoria nos aclara a vista
e com o povo, ombro a ombro, marchamos.
Respondemos: vale a pena viver,
quando se é comunista."

(MAURO IASI)

RESUMO

Este estudo tem como objeto a atualidade da formação de professores de Educação Física, mais especificamente, a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado orientada pelas Resoluções CNE/CES n° 01/02, n° 02/02 e n° 07/04 e parte da seguinte questão: quais as contradições que precisamos enfrentar na área da Educação Física para construir possibilidades de formação que apontem para transformação radical da sociabilidade em que vivemos? Nosso objetivo geral foi investigar na atualidade as contradições da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado na formação de professores de Educação Física para indicar possíveis alternativas de superação. Para realizar essa pesquisa adotamos o referencial teórico-metodológico materialista histórico dialético, por entender que o mesmo permite avançar com maior radicalidade na compreensão da realidade. Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, dado o tipo de procedimentos e fontes analisadas, na qual realizamos: a) análise do atual contexto político em torno da formação de professores de Educação Física, b) balanço da produção científica sobre formação de professores de educação física, no período posterior a 2004 e c) análise da realidade dos cursos Licenciatura e Bacharelado de Educação Física da UFSC. Apontamos como principais resultados que: a) o confronto político permanece e se mantém acirrado no campo da formação e nessa disputa, apesar da diferente correlação de força entre MEEF e CONFEF, o MEEF tem obtido vitórias importantes na direção de uma formação única para área, b) a produção científica referente à atualidade da formação de professores é bastante restrita, porém, a maioria dos estudos encontrados aponta críticas à atual formação e indica a necessidade de mudanças. Há também um número significativo de estudos que indicam a formação única como a possibilidade de superação dos atuais problemas em relação à formação na área da Educação Física, e c) os cursos de Educação Física da UFSC (Licenciatura e Bacharelado) apresentam grandes semelhanças na sua estrutura curricular, o que demonstra a fragilidade do argumento dos

diferentes campos epistemológicos para fragmentar a formação. De outro modo, já é possível identificar nesses cursos indícios do aprofundamento da minimização da formação dos futuros trabalhadores da área, em decorrência da fragmentação. Diante desses resultados nos colocamos em defesa da revogação das atuais Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física e em defesa da proposta de Licenciatura Ampliada por entendermos que, na atualidade, essa é proposta que oferece as melhores condições de formação na área da Educação Física e que mais avança na perspectiva da classe trabalhadora.

Palavras - chave: Formação de Professores – Educação Física – Emancipação Humana

ABSTRACT

This study aims to present the training of physical education teachers, more specifically, the fragmentation of training among graduate and undergraduate driven Resolution CNE / CES n ° 01/02, No. 02/02 and No. 07/04 and part the following question: what are the contradictions that we must face in the area of Physical Education to build training facilities that point to the radical transformation of sociability in which we live? Our overall objective was to investigate the contradictions in the current fragmentation of training among graduate and undergraduate training of physical education teachers to indicate possible alternatives to overcome. To conduct this research we adopt the theoretical and methodological historical materialist dialectic, understanding that it serves to move more radical understanding of reality. This study deals with a literature and documentation, given the type of procedures and sources analyzed, in which we carry: a) analysis of the current political context surrounding the formation of physical education teachers, b) review of scientific literature on training of physical education teachers, in the period after 2004 and c) analysis of the reality of the course Bachelor of Physical Education and Bachelor of UFSC. We point out the main results that: a) political confrontation remains and will remain strained in the field of training and this dispute, despite the different correlation between strength MEEF and CONFEF, the MEEF has achieved important victories in the direction of a training unique to the area, b) the scientific literature to present the training of teachers is quite limited, however, the majority of studies point to the critical current formation and indicates the need for change. There is also a significant number of studies that indicate the formation as the only possibility of overcoming the problems related to training in Physical Education, and c) physical education courses at UFSC showed great similarities in their structure curriculum, which demonstrates the weakness of the argument of different epistemological fields to fragment formation. Otherwise, we can already identify these courses indicates the depth of the minimization of training future workers in the area, due to fragmentation. These results are committed to defending the repeal of

the current Curriculum Guidelines for Undergraduate in Physical Education and in defense of the proposed enhanced degree because we feel that in actuality, it is proposed that offers the best conditions for training in Physical Education and more advances on the perspective of the working class.

Keywords: Teacher Education - Physical Education - Human Emancipation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros –

Quadro 1 - Teses analisadas -	149
Quadro 2. Dissertações analisadas -	153
Quadro 3. Revista Brasileira de Ciências do Esporte -.....	169
Quadro 4. Revista Motrivivência -.....	170
Quadro 5. Revista Pensar a Prática -	174
Quadro 6. Trabalhos CONBRACE 2005 -.....	182
Quadro 7. Trabalhos CONBRACE 2007 -.....	184
Quadro 8. Trabalhos CONBRACE 2009 -.....	187
Quadro 9. Disciplinas Exclusivas de cada curso de Educação Física da UFSC -	209
Quadro 10. Disciplinas exclusivas de cada curso de Educação Física da UFSC, com conteúdos semelhantes-	213

Gráficos –

Gráfico 1. Balanço de teses e dissertações do Banco de Teses da CAPES -	146
Gráfico 2. Distribuição das teses por cursos -	147
Gráfico 3. Distribuição das dissertações por cursos -	147
Gráfico 4. Distribuição das disciplinas dos cursos de Educação Física da UFSC -	207
Gráfico 5. Participação das disciplinas comuns no curso de Licenciatura da UFSC –	208
Gráfico 6. Participação das disciplinas comuns no curso de Bacharelado da UFSC -	208

LISTA DE SIGLAS

ALCA - Área de livre comércio das Américas
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEF - Associação dos Professores de Educação Física
BM - Banco Mundial
BRINCS - *Brazil, Russia, India, China, South Africa*
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE - Conselho Nacional de Educação
COESP - Comissão de Especialista
CONDIESEF - Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física
CONFED - Conselho Federal de Educação Física
CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
CREF - Conselho Regional de Educação Física
CRES - Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física
DEF - Divisão da Educação Física
DOU – Diário Oficial da União
EAD – Educação a Distância
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEFD - Escola Nacional de Educação Física e Deportes
EPISTEF – Linha de Epistemologia da Educação Física do grupo LEPEL
EPT - Educação para todos
ESEF - Escola Superior de Educação Física
ExNEEF - Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FACED - Faculdade de Educação
FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional
FNES - Fórum Nacional de Educação Superior
FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação
Básica
FUNDEF - Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino
Fundamental e valorização do Magistério
IES - Instituição de Ensino Superior
IESALC - Instituto Internacional para a Educação Superior na América
Latina e Caribe
IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte &
Lazer
LHC - *Large Hadron Collider* – Grande Colisor de Hádrons
MEC - Ministério de Estado da Educação
MEEF - Movimento dos Estudantes de Educação Física
MNCR - Movimento Nacional Contra a Regulamentação do
Profissional de Educação Física
NAFTA - *North American Free Trade Agreement* - Tratado Norte-
Americano de Livre Comércio
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organizações Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
OIC – Organização Internacional do Comércio
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PROEXT - Programa de Apoio à Extensão Universitária
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
PPP – Projeto Político Pedagógico
REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão
das Universidades Federais
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)

SESU/MEC - Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UCSAL – Universidade Católica de Salvador
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UGF – Universidade Gama Filho
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
USAID - *United States Agency for International Development*
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Parâmetros Teórico-Metodológicos	32
2 CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A TENDÊNCIA DE MINIMIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES	39
2.1 A formação dos homens na sociedade de classes: atualidade capitalista	51
2.2 A tendência de minimização na formação dos trabalhadores	61
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A MINIMIZAÇÃO DA FORMAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	83
3.1 Contexto da atual política educacional no Brasil.....	87
3.1.1 <i>A política educacional para o ensino superior</i>	93
3.1.2 <i>A política para formação de professores</i>	99
3.2 A fragmentação na formação de professores de Educação Física: expressão da minimização da formação dos trabalhadores	106
3.2.1 <i>Breve histórico sobre a formação de professores de Educação Física no Brasil</i>	108
3.2.2 <i>As mediações do processo histórico da fragmentação da formação na educação física: licenciatura e bacharelado</i>	111
4 A FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE TEMOS NA ATUALIDADE	121
4.1 O embate político na Formação de professores de Educação Física: atuais posições do MEEF e do CONFEF	121

4.1.1	<i>Posicionamento político do CONFEF na atualidade</i>	123
4.1.2	<i>Posicionamento político do MEEF na atualidade</i>	130
4.1.3	<i>Considerações sobre o atual embate político entre CONFEF e MEEF em torno da formação</i>	134
4.2	A produção científica sobre a Formação de Professores de Educação Física	145
4.2.1	<i>Balanco da produção científica a partir de teses e dissertações da CAPES</i>	146
4.2.1.1	Apresentação das Teses	149
4.2.1.2	Contribuições das teses	153
4.2.1.3	Apresentação das dissertações	153
4.2.1.4	Contribuições das dissertações	165
4.2.2	<i>Balanco da produção científica a partir de periódicos da área</i>	168
4.2.2.1	Contribuições dos periódicos	177
4.2.3	<i>O balanço da produção científica a partir do CONBRACE</i>	181
4.2.3.1	Contribuições do CONBRACE	189
4.2.4	<i>Considerações acerca das contribuições da produção científica para o debate sobre formação de professores de Educação Física</i>	193
4.3	A fragmentação da formação nos cursos de Educação Física: o caso da UFSC	199
4.3.1	<i>Proposta curricular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado na UFSC</i>	205
4.3.2	<i>Avaliação interna dos cursos de Licenciatura e Bacharelado na UFSC</i>	213
4.3.3	<i>Considerações sobre o processo de fragmentação da formação nos cursos da UFSC</i>	217

5 CONCLUSÃO	221
REFERÊNCIAS	229
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo parte de estudos realizados anteriormente¹ e busca, considerando o capital enquanto categoria central, discutir a formação de professores de Educação Física na atualidade. A formação nos cursos de Educação Física tem sido foco de inúmeras discussões no Brasil desde a década de 1980, momento em que o debate acerca da formação de professores se intensificou em todas as áreas no país. Tal debate, impulsionado tanto por uma demanda do movimento docente em defesa da autonomia sobre o processo de formação, quanto pela emergência de grupos de base empresarial que reivindicavam a adequação da formação às demandas de mercado culminou em 1987, no caso da Educação Física, na primeira fragmentação da formação na área entre licenciatura e bacharelado. Conforme Taffarel (1993),

Entre os argumentos utilizados para sustentar a proposta de fragmentação da formação profissional entre Licenciatura e Bacharelado, encontramos o de que os locais de atuação profissional se diferenciam e, portanto, a formação profissional deve ser, necessariamente diferenciada. Desconsidera-se, assim, o argumento de que não é o local onde se trabalha que define a profissão mas sim, o processo de formação para atender a determinadas necessidades ou demandas sociais. Outro argumento sustentado é o de que o licenciado deveria ter predominantemente uma formação pedagógica e o bacharel, uma formação enfaticamente científica – o que permitiu

¹Estudo realizado para conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS no qual discutiu-se: Atividade Física e Saúde: Análise das produções monográficas do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS (2004) e estudo realizado para conclusão do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer (LEPEL/UFBA/FACED) no qual discutiu-se: A produção do conhecimento docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana: realidade e possibilidades (2006).

interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescinde da ciência e vice-versa. Isto pode induzir, ainda, à consideração de que, no âmbito de atuação profissional de Educação Física, no interior da escola, não se trata com o conhecimento científico, e à de que não sejam necessárias as atitudes científicas (TAFFAREL, 1993, p.32).

Taffarel (1993) sinaliza que a fragmentação da formação na área da Educação Física sustentada com base no argumento dos diferentes campos de atuação bem como, nos diferentes campos epistemológicos provocou problemas quanto à formação. Porém, Taffarel (1993) indica que mesmo antes dessa fragmentação, estudos como Medina (1983) e Fensterseifer (1986) já apontavam para problemas epistemológicos referentes à formação de professores na área da Educação Física, e que após a fragmentação estudos como Carmo (1987), Faria Júnior (1987), Costa (1988), Oliveira (1988), Pellegrine (1988) e Moreira (1988) continuavam a apontar problemas nessa direção. Corroborando com estes estudos, Taffarel (1993) afirma que após a fragmentação da formação instituída em 1987 era

[...] muito provável que os problemas de ordem epistemológica, apontados nos estudos anteriores não estejam sendo superados pelas medidas adotadas na atual legislação, e que continuem asseguradas as antinomias, os anacronismos e as contradições, no interior dos cursos, que corroboram para um comprometimento sério da formação profissional (TAFFAREL, 1993, p. 36).

Em conforme com os estudos anteriores, Taffarel (1993) identifica que houve um comprometimento da formação nos cursos de Educação Física após a fragmentação entre licenciatura e bacharelado. Ao analisar a organização do trabalho pedagógico e da produção e apropriação do conhecimento nos cursos de Educação Física da UNICAMP, a pesquisadora questiona os fatores que estariam contribuindo para esse comprometimento entendido enquanto desqualificação profissional no processo inicial da formação acadêmica

na área. Dentre problemas, tais como a fragmentação do conhecimento, antagonismos entre áreas de conhecimento, desintegração entre ensino, pesquisa e extensão e fragmentação do trabalho pedagógico, a pesquisadora identifica a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado como sendo uma das causas da desqualificação da formação na área da Educação Física. Para Taffarel (1993),

[...] a qualificação do profissional de Educação Física vem ocorrendo de forma predominantemente alienada, visto que habilita um profissional de ensino superior a exercer uma dada profissão pela apropriação de um conhecimento dado como acabado, fragmentado, especializado, restringindo a possibilidade de superação dos mecanismos de alienação na formação acadêmica (TAFFAREL, 1993, p.208).

Esses problemas de ordem epistemológica em relação à formação de professores nos cursos de Educação Física já haviam sido identificados por Taffarel (1993), no ano de 1991, em pesquisa realizada com 1400 professores egressos de cursos de Licenciatura em Educação Física. Segundo a referida pesquisadora,

Analisando as respostas desses professores as perguntas de ordem teórica, constatamos que aproximadamente 85% dos egressos, licenciados em Cursos de Educação Física, não apresentam competência técnica e científica para responder a questões sobre ensino-aprendizagem da Educação Física e Esportes, ou seja, não dominam a mais elementar das teorias explicativas sobre escolarização e ensino-aprendizagem, não apresentando, provavelmente, elementos mínimos para compreender, descrever, explicitar e interferir criticamente na prática pedagógica (TAFFAREL, 1993, p.36).

Sobre o processo de desqualificação da formação na área da Educação Física, Faria Júnior (1987), tendo por base o percurso histórico da legislação e as propostas para reestruturação da formação

dos cursos de Educação Física já fazia, na década de 1980, críticas ao processo de fragmentação da formação questionando sua legitimidade do ponto de vista teórico. O pesquisador questionava se seria possível que um mesmo conjunto de conhecimentos fundamentasse duas profissões diferentes e ainda, se seria possível estabelecer dois corpos de conhecimento, um para os cursos de Licenciatura e outro para os cursos de Bacharelado. Quanto a essa questão, Taffarel (1993) observou em seu estudo que a diferenciação entre licenciatura e bacharelado não se expressava nos currículos dos cursos de educação física que analisou.

Observamos disciplinas de outros departamentos ministradas nos institutos de origem, disciplinas do ciclo básico, bem como disciplinas do ciclo de aprofundamento, com terminalidades nos Bacharelados e na Licenciatura. Não percebemos em que estas disciplinas se distinguem, em termos de trato com o conhecimento. Nada de especial nos chamou a atenção, a não ser os nomes, as siglas, os códigos das disciplinas que se diferenciam. Os procedimentos dos professores e o nível de abrangência no trato com o conteúdo não distinguem as disciplinas. Nas aulas são tratados fragmentos de conteúdos diferenciados (TAFFAREL, 1993, p.228).

Junto a esse questionamento sobre o corpo de conhecimentos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Faria Júnior (1987) também já alertava em seus estudos, para duas tendências que continuam marcando, agora de forma mais evidente, a formação dos professores nos cursos de Educação Física: a mudança no perfil do professor e a especialização precoce em detrimento de uma formação generalista. Também Taffarel (1993) reconhece que há uma especialização precoce da formação e mais recentemente, Nozaki (2004), ao tratar da primeira versão das atuais Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física apresentadas em 1999, reafirma as tendências apontadas por Faria Júnior (1987). Para Nozaki (2004), nestas diretrizes

[...] já se observa uma nítida preocupação com as mudanças no trabalho do professor de educação física, contudo apenas revestida sob a forma da apreensão fenomênica do dinamismo e competitividade do mercado de trabalho. Assim, ao invés de orientar-se para uma proposta curricular com sólida formação da compreensão desta área no contexto das transformações sociais e enfrentamento do mundo do trabalho, essas Diretrizes apontavam justamente para a especialização, já no processo da graduação (NOZAKI, 2004, p. 249).

Faria Júnior (1987) ainda alertava para um outro problema, a possibilidade da criação de grupos e instrumentos de poder na área que materializou-se na década de 1990 na criação do CONFEF e seu aparato jurídico com sérias implicações para formação. Nesse sentido, Nozaki (2004) afirma a partir da análise das implicações dessa regulamentação no campo de intervenção e formação profissional da Educação Física e das tradições culturais, que a regulamentação profissional aprofundou a adaptação dos cursos de Educação Física e a formação dos futuros professores da área as demandas da sociedade capitalista, o que sugere o avanço da desqualificação no processo de formação. Contribuindo com esse debate, Santos Júnior (2005) parte em seu estudo da seguinte constatação,

Nossos alunos [...] chegam aos últimos períodos de sua formação com, no geral, as mesmas incertezas que vivenciamos no início da década de 90 do século passado: A) fragilidade de ordem conceptual [sic] quanto a nossa área de conhecimento; B) fragilidade quanto aos objetivos a empreender no projeto de escolarização de crianças e jovens; C) dificuldade de organizar o trabalho pedagógico de forma a tratar a Educação Física como uma disciplina onde se ensina e não se treina; D) dificuldade para perceber os nexos existentes entre os problemas sociais e o modelo de Educação Física hegemônico; E) o desconhecimento das proposições construídas,

desde a década de 80, na nossa área (SANTOS JÚNIOR, 2005, p.18).

A partir dessa constatação, Santos Júnior (2005) questiona as bases sob as quais os cursos de Educação Física estariam sendo avaliados e reformulados para enfrentar suas contradições internas. Ao analisar os parâmetros teórico-metodológicos que estariam orientando a formação nos cursos de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Federal da Bahia e Universidade Católica de Salvador o pesquisador indica que a formação nestes cursos está comprometida. Para o pesquisador,

Os futuros professores de educação física [...] Não conseguem dar conta de explicar os nexos entre as áreas em que vão trabalhar e as determinações materiais mediadas pelas necessidades impostas pelo capital. Não conseguem estabelecer as conexões entre as teorias educacionais, as teorias pedagógicas e o trabalho pedagógico, de maneira que teoria e prática estão divorciadas materializando ou um conjunto de abstrações ou um pragmatismo que resulta no fazer pelo fazer de maneira que a “intenção de uma formação emancipatória esta comprometida” (UCSAL, 2000 apud SANTOS JUNIOR, 2005, p. 18).

Em seqüência, recuperando os questionamentos de Faria Júnior (1987) em relação ao conjunto de conhecimentos que fundamentariam os cursos de Licenciatura e Bacharelado, Santos Júnior (2005) se referindo ao não esclarecimento sobre o que diferenciaria esses cursos conclui,

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

de um “tabarelado”² são por demais concretas. [...] Sem que essas questões sejam enfrentadas/superadas, o que iremos presenciar muito provavelmente, é o recrudescimento da formação do professor de Educação Física (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 61-62).

Conforme exposto os mais diversos estudos na área da Educação Física vem, desde a década de 1980, apontando na direção de um processo de desqualificação na formação dos professores de Educação Física. Reconhecemos que os estudos que se dedicam a analisar a formação destes professores no contexto contemporâneo são fundamentais para que possamos avançar no sentido de superar os problemas da área, dando seqüência e atualizando o debate já iniciado pelos pesquisadores precedentes.

Hoje continua a ser imperioso fazer a avaliação e a crítica do processo de desqualificação na formação de professores de Educação Física, particularmente porque em 2004 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física que consolidaram legalmente a fragmentação da formação na área entre licenciatura e bacharelado, fato que tem exigido uma acelerada reformulação curricular dos cursos de Educação Física e que tem provocado um “novo” redirecionamento na formação dos professores de Educação Física.

Para evitar interpretações equivocadas desse estudo, esclarecemos que optamos pela expressão formação de professores entendendo-a como formação do conjunto de estudantes da área. Essa ressalva é importante, pois, após a citada fragmentação da formação de 2004, a compreensão de professores de educação física tem sido limitada a designar os licenciados, sendo os bacharéis designados de

²De acordo com Santos Júnior, “Tabarelado é aqui usado em tom de ironia para caracterizar aquela situação onde em não procedendo a diferenciação o curso oferece tanto a licenciatura como o bacharelado. Não demarcando cientificamente as diferenças acaba por fazer um “mix” calcado no senso comum de maneira que nem forma o licenciado nem o bacharel com a qualidade necessária. Forma então um tabaréu (segundo o Houaiss: indivíduo inapto para realizar suas próprias tarefas) (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 61).

profissionais de Educação Física³, compreensão da qual discordamos. Consideramos os futuros trabalhadores da área da educação física, em formação tanto nos cursos de Licenciatura quanto nos cursos de Bacharelado como futuros professores, visto que a docência os unifica independente das diferentes possibilidades de intervenção no campo profissional. Por isso, durante o texto quando fizermos referência a formação de professores de Educação Física não estamos tratando apenas dos licenciados.

Feito esse esclarecimento, voltemos à fragmentação da formação na área da Educação Física, aprovada em 2004. Entendemos que a atual fragmentação entre licenciatura e bacharelado representa uma importante investida na formação dos futuros professores da área, pois diferente da fragmentação de 1987, que não impedia que os cursos fossem oferecidos conjuntamente e que as duas habilitações (licenciatura e bacharelado) fossem obtidas em um único curso, a atual fragmentação exige cursos e formações distintas para licenciados e bacharéis.

Apesar da fragmentação de 1987 criar a possibilidade de formação diferenciada na área, nesse período, o que se generalizou nos cursos de Educação Física foi a oferta dessa formação a partir do esquema “3 + 1” (três anos de licenciatura + um de bacharelado), condição que possibilitava ao estudante optar pelas duas habilitações em um mesmo curso. Desse modo, o estudante podia optar por uma formação mais ampla, assim como garantia a possibilidade de intervir nos diversos campos de atuação da área. E, mesmo no caso de optar apenas pela primeira habilitação, a licenciatura, a possibilidade de ampla intervenção estava assegurada, já que por lei o licenciado pode atuar tanto nos espaços escolares quanto nos espaços não-escolares. Havia ainda, cursos em que as duas habilitações eram concedidas sem nenhuma diferenciação na formação⁴.

³Estratégia adotada e incentivada pelo sistema CONFEF/CREF no intuito de fragmentar os estudantes e trabalhadores da área da Educação Física em prol de seus interesses corporativistas.

⁴Não estamos com isso procedendo avaliação positiva em relação a qualidade da formação oferecida nesse período.

Hoje não apenas a formação é diferenciada, mas os cursos são distintos. Sendo assim, embora os estudantes da licenciatura ainda mantenham legalmente a possibilidade de intervir sem restrições nos diversos campos de atuação, os estudantes de ambos os cursos já não tem a possibilidade de optar por uma formação mais ampla e, no caso dos estudantes do bacharelado, de optar por uma formação que lhes garanta maiores possibilidades de intervenção, o que aponta para um possível aprofundamento da desqualificação da formação na área, assim como para redução das possibilidades de trabalho, até o momento, para os bacharéis.

Portanto, nosso **problema** de pesquisa surge da necessidade que se impõe de alterar significativamente a formação desses professores face ao que representa hoje a formação hegemônica. Diante de uma formação marcada pela desqualificação e que acirra a luta pela sobrevivência é necessário construir possibilidades de formação que ofereçam para os trabalhadores condições objetivas para o enfrentamento das contradições postas pela sociabilidade capitalista, em direção a outra sociabilidade, a comunista, em que as necessidades humanas possam ser verdadeiramente satisfeitas. Nesse sentido, partimos da seguinte questão: Na atualidade, quais as contradições que precisamos enfrentar na área da Educação Física para construir possibilidades de formação que apontem para transformação radical da sociabilidade em que vivemos?

Frente a essa problemática e partindo do **pressuposto** que a fragmentação da formação dos professores de Educação Física, entre licenciatura e bacharelado, está intimamente articulada às necessidades de avanço imperialista, nosso **objetivo geral** nesse estudo é investigar na atualidade as contradições da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado na formação de professores de Educação Física para indicar possíveis alternativas de superação.

Passados sete anos da aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física suscitamos alguns questionamentos: a) Na atualidade o que está posto no contexto político em torno da formação na área da Educação Física? b) Qual a atual avaliação dos pesquisadores da área sobre a fragmentação da formação de professores

de Educação Física? c) Como a reformulação curricular está ocorrendo no interior dos cursos de Educação Física e quais as implicações para formação dos futuros professores da área?

Nossos **objetivos específicos** são: a) Investigar o processo de desqualificação na formação dos trabalhadores, b) Demonstrar como esse processo de desqualificação se expressa na formação dos trabalhadores da área da Educação Física, c) Apresentar na atualidade o que está posto para a formação no contexto político, na produção científica e na realidade dos cursos de Educação Física; e a partir desses elementos d) apontar possíveis alternativas mediatas e imediatas para superação dos problemas contemporâneos.

Para isso, algumas questões de fundo se fizeram necessárias: De que modo o capital se reproduz? Quais as relações existentes entre a formação dos trabalhadores e os anseios da produção capitalista? Por que são necessárias mudanças no que se refere à formação? De que forma o Estado se apropria da educação para conformar a formação dos trabalhadores às demandas do capital? Como essa apropriação se expressa atualmente na formação dos trabalhadores? De que modo se materializa no espaço de formação de professores, no ensino superior? Qual impacto que acarreta na formação de professores? E particularmente, quais as implicações dessa apropriação para formação de professores de Educação Física. Ainda que não seja possível e nem seja objetivo deste estudo tratar de forma aprofundada todas essas questões, essas são questões fundamentais e que nos serviram de orientação para a investigação.

1.1 Parâmetros Teórico-Methodológicos

Neste estudo, fazemos a opção pelo Materialismo Histórico Dialético, por entender que este referencial teórico-metodológico nos permite avançar com maior radicalidade na compreensão da realidade, e mais que isso, por entendermos, com base nas indicações de Marx e Engels, na décima primeira tese sobre Feurbach, que não basta interpretar a realidade, o que importa é transformá-la (MARX;

ENGELS, 2007, p.535). O Materialismo Histórico Dialético nos coloca a responsabilidade de responder às problemáticas agravantes da realidade, o que no nosso entendimento é uma das principais responsabilidades da ciência.

Além disso, entendemos que a escolha por um referencial teórico-metodológico não é neutra. As escolhas revestem-se de intencionalidade, pois toda teoria expressa uma determinada concepção e posicionamento frente à realidade e, portanto, nossa opção por esse referencial também significa uma posição política. Na luta de classes, o Materialismo Histórico Dialético representa a classe trabalhadora, servindo, desde sua origem, como ferramenta para prática revolucionária (TROTSKI, 2007; LÊNIN, 1968), em defesa da construção de uma outra sociabilidade, o comunismo. As premissas teóricas estão atreladas as premissas programáticas. Deste modo, não podemos desatrelá-las sob o risco de descaracterizar esse referencial e principalmente, contribuir para estagnação do processo revolucionário (TAFFAREL, 2009).

É nesse sentido que a teoria marxista busca oferecer os elementos necessários a compreensão radical da realidade. Sabemos que é na práxis, diante da necessidade de transformar a realidade para sobreviver, que os homens se defrontam com a necessidade de conhecer o real, e é a partir dessa práxis que elaboram suas representações sobre a realidade. Porém, cabe lembrar que no marco do capitalismo a práxis sobre a qual se constrói a base material e espiritual dos homens se funda na relação social de exploração do homem pelo homem o que tem implicações na forma como estes homens elaboram suas representações acerca do real.

A teoria marxista parte da constatação que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 1983, p. 24). E mais, que “Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual” (MARX; ENGELS, 1980, p. 57). Portanto, a forma de conhecer a realidade na sociabilidade em que vivemos se fundamenta hegemonicamente na representação burguesa dessa

realidade, fato perceptível na forma mistificada como os trabalhadores em geral compreendem a realidade.

Contudo, Lukács (1979) chama a atenção para o fato de que em Marx há uma prioridade do ontológico com relação ao gnosiológico, o que significa que há uma distinção entre a realidade, que existe independente do fato desta ser ou não conhecida, e o conhecimento ou método de apreensão que permite captar a realidade no pensamento. Na teoria marxista o método científico de apreensão da realidade pelo pensamento tem por base a filosofia materialista e a lógica dialética e busca fornecer aos trabalhadores os elementos necessários a uma compreensão não mistificada da realidade. Neste caso, a apreensão da realidade pelo pensamento parte da observação imediata do concreto, mas não se limita a representação imediata deste.

[...] o concreto é concreto, por ser a síntese de múltiplas determinações logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 1983, p.218-219).

Conforme Marx (1983), o concreto conduz a uma determinação abstrata e as determinações abstratas conduzem a reprodução do concreto pela via do pensamento. O método de elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento o modo de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como concreto espiritual, mas não é de modo algum o processo de gênese do próprio concreto. A realidade existe independente dos diferentes modos como é apreendida no pensamento dos homens. Todavia, o método de apreensão da realidade materialista histórico dialético requer a apreensão de seu movimento interno. É preciso, a partir da observação e representação imediata do concreto, estabelecer as determinações, os nexos e relações da realidade, elaborar conceitos, tarefa realizada por intermédio das categorias.

As categorias são imprescindíveis à compreensão do movimento do real, visto que são produtos históricos e transitórios das relações da produção material que nos permitem captar as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo objetivo (MARX,1982). As categorias nos permitem estabelecer os nexos e as determinações existentes entre o universal, o particular e o singular, possibilitando uma maior apreensão do objeto de estudo na sua concreticidade histórica. Trata-se neste estudo, de reconhecer os nexos e as determinações entre o nosso objeto, a fragmentação da formação de professores de Educação Física, e a produção capitalista.

Marx (1983) enfatiza que conhecer significa fazer o percurso do particular ao geral, apreender as regularidades e explicitar as especificidades nos diferentes momentos históricos, “[...] A pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real [...]” (MARX, 1988, p.26). Essa é nossa tarefa.

O presente estudo, dado o tipo de procedimentos e fontes analisadas, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, tipos de pesquisas que seguem os mesmos passos diferenciando-se somente no que diz respeito às fontes, visto que as fontes bibliográficas são fontes secundárias ou já analisadas, enquanto as fontes documentais são fontes primárias que englobam tanto obras quanto textos originais que ainda não foram analisados/interpretados (GIL, 1999). Utilizamos para a investigação os procedimentos próprios da pesquisa bibliográfica e documental:

- a) Levantamento e análise da produção do conhecimento sobre formação de professores de Educação Física expressa em dissertações e teses;
- b) Levantamento e análise da produção científica presente nos periódicos da área que tratam da formação de professores de Educação Física (Revista Pensar a Prática, Revista do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, Revista Motrivivência e Revista Movimento) no período posterior a 2004;

- c) Levantamento e análise das produções sobre a formação dos professores de Educação Física, presentes no GTT- Formação profissional e mundo do trabalho, dos CONBRACE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - realizados depois de 2004 (2005, 2007 e 2009);
- d) Análise dos documentos e produções do sistema CONFED/CREF – Conselho Federal de Educação Física/ Conselho Regional de Educação Física e do MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física;
- e) Análise do projeto político pedagógico dos cursos de Educação Física da UFSC;
- f) Análise da avaliação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UFSC.

Neste estudo, o resultado do nosso esforço teórico está sistematizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, “CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A TENDÊNCIA DE MINIMIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES” apresentamos, a partir da lógica da produção e reprodução da sociabilidade capitalista, bem como das implicações dessa sociabilidade para o processo educativo e particularmente para a formação dos trabalhadores, como a sociabilidade capitalista impulsiona uma tendencial minimização na formação dos trabalhadores. No segundo capítulo, “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A MINIMIZAÇÃO DA FORMAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS” apresentamos, com base na política educacional do Brasil, particularmente, na política para o ensino superior e para formação de professores, como a tendencial minimização da formação dos trabalhadores se materializa atualmente na formação de professores de Educação Física. No terceiro capítulo, “A FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE TEMOS NA ATUALIDADE” apresentamos o atual embate político em relação a formação de professores de Educação Física, um balanço da produção científica sobre a formação de professores de

Educação Física, e ainda, a partir do caso dos cursos da UFSC, apresentamos como a reformulação curricular vem ocorrendo nos cursos de Educação Física e suas implicações para formação dos futuros trabalhadores da área. Por fim, diante das constatações deste estudo, discutimos as possibilidades de alterar significativamente a formação de professores de Educação Física.

2 CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A TENDÊNCIA DE MINIMIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. (MARX, 1983, p.24).

A educação, assim como os demais complexos da vida social, está condicionada pelo modo de produção da vida material. Partimos neste estudo do pressuposto que a educação e, portanto a formação dos homens é marcada pelo seu tempo e pelas condições concretas em que se desenvolve. Deste modo, compreender como os homens se organizam para produzir a existência, bem como compreender a lógica e as contradições da sociabilidade em que vivemos é imprescindível para apreender, no atual momento histórico, as particularidades da formação dos homens e, mais precisamente da formação dos professores na área da Educação Física.

Nosso objetivo nesse capítulo é a partir da lógica de produção e reprodução da sociabilidade capitalista e de suas implicações para o processo educativo e para formação dos trabalhadores, apresentar como a sociabilidade capitalista impulsiona uma tendencial minimização⁵ na formação dos trabalhadores em geral. Entretanto, antes de apresentarmos as especificidades da atual sociedade do capital recuperaremos alguns elementos importantes no processo histórico de

⁵O termo minimização da formação se refere à desqualificação da formação, processo já identificado por estudos anteriores na área da Educação Física, porém, optamos por este termo para demarcar com base em Marx e em contraposição aos estudos que discutem a formação apenas no campo ideológico ou da política, que a desqualificação está intimamente articulada às necessidades de avanço imperialista. Entendemos que na sociabilidade capitalista há um processo de desqualificação ou de minimização da formação que se funda na necessidade de minimização do valor da força de trabalho, como veremos mais adiante.

formação da atual sociedade de classes, a partir da condição concreta de existência dos homens, o trabalho.

Entendemos o trabalho de acordo com Marx (1988), como atividade orientada a um fim, primeiro ato ontológico⁶ que se constitui historicamente, independente da forma social em vigência, como condição fundante do ser social. É pelo trabalho, ao transformar a natureza para produzir valores de uso, meios de subsistência e meios de produção, que os homens satisfazem respectivamente, suas necessidades imediatas e mediatas. O trabalho é o meio pelo qual, intencionalmente, os homens produzem sua própria existência.

Mas, para apreendermos as particularidades da formação em nossos dias é preciso que para além do caráter ontológico, consideremos o trabalho em seu movimento histórico. Na sociabilidade capitalista, como bem explicitou Marx (1988), o trabalho se configura, assim como em todas as sociedades de classe, não apenas como condição fundante do ser social, o trabalho se configura sob a condição degradante de mero meio de vida, condição esta, proveniente da divisão social do trabalho e da propriedade privada, ambas possibilitadas pelo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho⁷.

Tal desenvolvimento, especialmente a descoberta da agricultura e da pecuária, como esclarecem Lessa e Tonet (2008), possibilitaram a ampliação da produção para além do necessário à subsistência. Portanto, o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho permitiu desatrelar a sobrevivência da produção e apropriação coletiva, uma característica fundamental das comunidades primitivas, face ao baixo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho. Foram postas então as condições para a produção coletiva e a apropriação privada da produção e foi esta contradição, de produzir coletivamente e apropriar-se privadamente da produção que alterou radicalmente o modo de produzir a vida⁸.

⁶Ver (LUKÁCS,1979).

⁷As forças produtivas do trabalho são constituídas pelos meios de produção, objetos e meios de trabalho e pela força de trabalho (MARX, 1988).

⁸Esse antagonismo se acirrou com o acelerado desenvolvimento das forças produtivas do trabalho propiciados pelas sociedades de classe, notadamente com a Revolução Industrial, período de consolidação do capitalismo no qual se alcançou um desenvolvimento capaz de

Marx (2001) explica que num determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho as classes de distintas tornaram-se antagônicas, com interesses que se distanciaram irreconciliavelmente no curso da história. Foi precisamente a ampliação da produção que criou a possibilidade da construção de relações sociais de exploração do homem pelo homem, dando origem as primeiras formas de sociedades de classe, nas quais consolidaram-se os germes da luta de classes.

Proprietários privados dos meios de produção e, portanto proprietários também dos meios de subsistência versus uma imensa maioria de homens, que não dispo de meios de produção para trabalhar foram, ao longo dos modos de produção, submetidos a condições degradantes para garantir os meios de subsistência necessários à produção de sua existência⁹, condição que na forma histórica capitalista se expressa particularmente no trabalho assalariado¹⁰.

Na sociedade capitalista o antagonismo entre as classes foi acentuado de tal modo pelas formas de opressão e lutas presentes nesta sociabilidade que houve uma simplificação da oposição entre as classes. Conforme Marx (2001) configurou-se a oposição entre duas classes fundamentais¹¹, o proletariado e a burguesia. Trabalhadores versus capitalistas, trabalhadores que expropriados dos meios de produção vendem aos capitalistas, em troca de um salário, a única propriedade que ainda dispõem para garantir a sobrevivência, sua força de trabalho¹².

suprir as necessidades de toda humanidade. Contudo, mesmo ao atingir esse patamar, o desenvolvimento das forças produtivas propiciou não a satisfação das necessidades de todos os homens, mas a crescente degradação da condição de vida da maioria destes.

⁹Os modos de produção escravista e feudal, nos quais predominaram respectivamente a forma de trabalho escravo e servil, são exemplos da forma degradante a que uma imensa parcela da humanidade foi submetida para produzir a vida.

¹⁰É importante lembrar que o trabalho assalariado não é uma relação social exclusiva da sociedade capitalista, o trabalho assalariado é a forma hegemônica de produzir a vida nesta sociabilidade, mas assim como em outros modos de produção nos quais a forma predominante de trabalho coexistiu como outras formas de trabalho, o trabalho assalariado também coexiste junto a outras formas de trabalho.

¹¹Marx (2001) chama atenção para o fato de haver estratificações no interior destas classes.

¹²“A luta entre capitalista e assalariado começa com a própria relação – capital” (MARX, 1985-b, p.46). Por isso, conforme Marx o contexto de acirramento da exploração dos homens pelos

A força de trabalho é, portanto, uma mercadoria que o seu proprietário, o operário assalariado, vende ao capital. Por que ele a vende? Para viver. Mas a força de trabalho em ação, o trabalho, é a própria atividade vital do operário, a própria manifestação de sua vida. E é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para se assegurar dos meios de vida necessários. A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele nem sequer considera o trabalho como parte de sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. [...] O que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si é o próprio salário [...] A vida para ele começa quando termina essa atividade, à mesa, no bar, na cama. As doze horas de trabalho não têm, de modo algum, sentido de tecer, de fiar, de perfurar etc., mas representam unicamente o meio de ganhar dinheiro que lhe permitirá sentar-se à mesa, ir ao bar, deitar-se na cama (MARX, 2006, p. 36).

Em todas as sociedades de classe, o trabalho embora continue a ser fator essencial na vida dos homens, de atividade responsável por satisfazer as necessidades humanas pela produção de valores de uso, trabalho útil, concreto; se configura paralelamente como trabalho alienado, abstrato, mero meio de vida que satisfaz as necessidades de produzir valores de troca para o mercado. Nas sociedades de classe a produção da vida não é determinada pelas necessidades humanas, mas pela produção de mercadorias. Porém, na sociedade capitalista, mais do que ser determinada pela produção de mercadorias, a produção da vida é determinada pela produção de capital¹³.

homens é também o momento de gradual consolidação da consciência de classe, da classe e da organização da classe.

¹³A produção de valores de troca ou de mercadorias já existia em outras sociedades de classe, porém o que diferencia a sociedade capitalista das demais é a produção de capital, a sociedade capitalista é uma sociedade do capital e não das mercadorias.

Note que no capitalismo, a própria força de trabalho é transformada em mercadoria e sendo assim, a sobrevivência dos trabalhadores passa a ser inteiramente dependente da venda desta mercadoria. Por isso, para Marx (1988), a conversão da força de trabalho em mercadoria é a essência da alienação produzida na sociabilidade capitalista. Porém, a força de trabalho não é uma mercadoria qualquer. Na forma de trabalho assalariado, os trabalhadores vendem a força de trabalho em troca de um salário¹⁴ para garantir a sobrevivência, mas os capitalistas a compram porque a força de trabalho apresenta uma capacidade exclusiva. A força de trabalho é a única mercadoria, entre todas capaz de produzir mais-valia, ou seja, capaz de produzir mais valor que seu próprio valor.

Uma capacidade que conforme Marx (1988) se explica pela diferença entre o valor da força de trabalho e o valor que está é capaz de produzir. Isso significa que embora o valor da força de trabalho seja determinado como o de todas as outras mercadorias, pelo tempo de trabalho socialmente necessário a sua produção que, no caso, corresponde aos meios de subsistência necessários a produção/reprodução do trabalhador e de sua família no período de um dia¹⁵, o seu valor, diferentemente das demais mercadorias, independe de quanto vai ser consumida.

[...] o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um, sem

¹⁴O salário expressa quanto custa, para o sistema capitalista, a reprodução da força de trabalho, mas não expressa as reais necessidades humanas de quem está exercendo a função assalariada [...] Por isso, para Marx e Lukács, a desumanidade - a alienação - da relação entre as personificações do capital que se expressam no burguês e no operário não está nos baixos salários, “está no próprio fato de existir salário”. A essência da alienação na sociedade capitalista é que ela trata como mercadoria o que é humano (LESSA; TONET, 2008, p.99-100).

¹⁵[...] necessidades naturais, como alimentação, roupa, aquecimento, moradia etc., são diferentes de acordo com o clima e outras peculiaridades naturais de um país. Por outro lado, o âmbito das assim chamadas necessidades básicas, assim como o modo de sua satisfação, é ele mesmo um produto histórico e depende, por isso, grandemente do nível cultural de um país, entre outras coisas também essencialmente sob que condições, e, portanto, como que hábitos e aspirações de vida, se constitui a classe dos trabalhadores livres. Em antítese às outras mercadorias, a determinação do valor da força de trabalho contém, por conseguinte, um elemento histórico e moral. No entanto, para determinado país, em determinado período, o âmbito médio dos meios de subsistência básicos é dado (MARX, 1988, p.137).

desfazer-se do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco ao seu vendedor quanto o valor de uso do óleo vendido, ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, a utilização dela durante o dia, o trabalho de uma jornada. A circunstância de que a manutenção diária da força de trabalho só custa meia jornada de trabalho, apesar da força de trabalho poder operar, trabalhar um dia inteiro, e por isso, o valor que sua utilização cria durante um dia é o dobro de seu próprio valor de um dia, é grande sorte para o comprador, mas de modo algum, uma injustiça contra o vendedor (MARX, 1988, p. 153).

Portanto, ainda que na esfera da circulação, a relação de compra e venda da força de trabalho se estabeleça com base na lei de mercado de troca de equivalentes, na esfera da produção, a força de trabalho pode ser consumida para além desse valor, e é este prolongamento da jornada de trabalho¹⁶, para além do necessário a produção/reprodução do trabalhador e de sua família que permite que a força de trabalho produza mais-valia. A força de trabalho atende a finalidade precípua da produção capitalista de valorizar valor e é, por isso, a mercadoria determinante no capitalismo.

Cabe pontuarmos que para avançar na extração de mais-valia é de extrema importância o constante desenvolvimento das forças produtivas do trabalho. Marx (1985-b) deixa claro que a finalidade de todo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, na forma histórica capitalista, não é servir a humanidade, mas produzir mais-valia, realizando a tendência constante do capital de reduzir o valor das mercadorias. “[...] é impulso imanente e tendência constante do capital aumentar a força produtiva do trabalho para baratear a mercadoria e, mediante o barateamento da mercadoria, baratear o próprio trabalhador” (MARX, 1988, p. 242).

Desse modo, qualquer desenvolvimento das forças produtivas do trabalho provoca alterações diretas na grandeza de valor das mercadorias, alterações em direção inversa ao seu desenvolvimento. À medida que se aumenta a força produtiva do trabalho, se reduz o tempo de trabalho socialmente necessário a produção das mercadorias e,

¹⁶Mais-valia absoluta.

portanto se reduz o valor das mercadorias. Mas, é importante perceber que o desenvolvimento das forças produtivas não provoca apenas a redução do valor das mercadorias, essa redução recai no valor dos meios de subsistência e, conseqüentemente, no valor da força de trabalho, já que esta corresponde ao conjunto dos meios de subsistência. Portanto, em última instância, a tendência de redução do valor das mercadorias significa a redução do valor da força de trabalho, até mesmo abaixo das necessidades do trabalhador para produzir a vida¹⁷.

O desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, mais do que a diminuição do tempo socialmente necessário a produção das mercadorias, representa o encurtamento do tempo socialmente necessário à produção/reprodução da força de trabalho, representa o avanço na extração da mais-valia, pela intensificação do processo de trabalho¹⁸. “A taxa de mais-valia é, por isso, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (MARX, 1988, p.169).

Todavia, é preciso distinguir entre taxa de mais-valia e taxa de lucro. Para desmistificar a obtenção de lucro, Marx (1985-c) apresenta os diferentes papéis que as partes do capital global, capital variável e capital constante¹⁹, desempenham no processo de valorização de valor.

¹⁷O limite último ou limite mínimo do valor da força de trabalho é constituído pelo valor de uma massa de mercadorias, sem cujo suprimento diário o portador da força de trabalho, o homem, não pode renovar o seu processo de vida, sendo portanto o valor dos meios de subsistência fisicamente indispensáveis. Se o preço da força de trabalho baixa a esse mínimo, então ele cai abaixo do valor dela, pois assim ela só pode manter-se e desenvolver-se em forma atrofiada (MARX, 1988, p. 139).

¹⁸Mais-valia relativa.

¹⁹Ao apresentar os papéis que os diversos fatores do processo de trabalho desempenham na formação do valor do produto, caracterizamos, de fato, as funções das diferentes partes componentes do capital em seu próprio processo de valorização. [...] A parte do capital, portanto, que se converte em meios de produção, isto é, em matéria-prima, matérias auxiliares e meios de trabalho, não alteram sua grandeza de valor no processo de produção. Eu a chamo, por isso, parte constante do capital, ou capital constante. A parte do capital convertida em força de trabalho em contraposição muda seu valor no processo de produção. Ela reproduz seu próprio equivalente e, além disso, produz um excedente, uma mais-valia que ela mesma pode variar, ser maior ou menor. Essa parte do capital transforma-se continuamente de grandeza constante em grandeza variável. Eu a chamo por isso, parte variável do capital, ou mais concisamente: capital variável. As mesmas partes componentes do capital, que do ponto de vista do processo de trabalho se distinguem como fatores objetivos e subjetivos, como meios de produção e força de trabalho, se distinguem, do ponto de vista do processo de valorização, como capital constante e capital variável (MARX, 1988, p. 163).

Conforme Marx (1985-c), na produção capitalista, o lucro aparece como valor excedente resultante do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, ou mais especificamente, como valor excedente criado pelo investimento em capital global. Sendo assim, o lucro é considerado em relação ao capital global.

De fato, a força de trabalho só pode ser explorada mediante as condições para realização do processo de trabalho, o que pressupõe investimento tanto em capital variável quanto em capital constante, não basta investir somente em força de trabalho é preciso investir em meios de produção. Mas, acontece que embora seja necessário investimento em capital global, o lucro resulta somente de parte do capital investido. O lucro é proveniente apenas da mais-valia que é produzida pelo capital variável.

Daí decorre que investir em capital global provoca um desequilíbrio na composição orgânica do capital. O investimento em capital constante ou em meios de produção, embora atenda a incessante necessidade da produção capitalista de aumentar a produtividade para obter lucro, provoca queda na taxa de lucro²⁰ porque coloca o capital variável em desproporção em relação ao capital constante, e não apenas pela diminuição relativa de capital variável ou de trabalhadores que esse investimento ocasiona, mas também pelo crescente investimento que a concorrência inter-capitalista impõe, ainda que o número de trabalhadores permaneça igual.

Portanto, contraditoriamente, do mesmo modo que o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho possibilita acumulação acelerada de capital, pelo avanço da extração da mais-valia, seu desenvolvimento, se constitui num entrave ao avanço do capital, diante da tendencial queda na taxa de lucro. O aumento de produtividade que o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho proporciona, e que parece compensar a desproporção entre capital variável e constante, acaba por gerar abundância de mercadorias e crises

²⁰A taxa de lucro é determinada por dois fatores principais, a taxa de mais-valia e a composição de valor do capital. Portanto, com a desproporção na composição do capital, ainda que a taxa de mais-valia ou o grau de exploração sobre o trabalhador se mantenha igual, há uma tendência de queda na taxa de lucro (MARX, 1985-b).

cíclicas de superprodução de capital com conseqüente queda na taxa de lucro.

Inerentes ao modo de produzir a vida, na forma histórica capitalista, Marx (1985-b) afirma que essas crises tendem a se agravar exigindo mecanismos de recomposição cada vez mais drásticos. Diante da tendencial queda na taxa de lucro, não é suficiente para garantir a reprodução ampliada do capital apenas o contínuo investimento no desenvolvimento das forças produtivas do trabalho. Torna-se necessário superar as crises de superprodução de capital que o próprio desenvolvimento das forças produtivas do trabalho acarreta e nessas condições, dois mecanismos se tornam essenciais: a destruição de parte das forças produtivas do trabalho e a expansão do mercado mundial.

Mészáros (2002) denomina essa destruição de parte das forças produtivas do trabalho como produção destrutiva, mecanismo pelo qual o homem por intermédio de guerras, desperdício e miséria humana, produz necessidades artificiais capazes de manter elevada a demanda de mercadorias. Ao destruir parte das forças produtivas do trabalho é possível que por mais que se aumente a produção, esta continue a ser consumida sem atender as necessidades da humanidade.

Para superar as crises de superprodução de capital o homem destrói, contraditoriamente, parte das próprias forças produtivas do trabalho que impulsionam este modo de produzir a vida, inclusive a natureza, e o próprio homem e, além disso, opera no sentido da expansão do mercado mundial. O homem intensifica a exploração nos mercados já conquistados e busca conquistar novos, num movimento que Lênin identificou como imperialismo, uma fase superior do capitalismo, caracterizada por,

1. concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios, cujo papel é decisivo na vida econômica;
2. fusão do capital bancário ao industrial e criação, com base nesse “capital financeiro”, de uma oligarquia financeira;
3. diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito particular,
5. formação de monopólios

capitalistas internacionais que partilham o mundo entre si, 6. termo de partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas (LÉNIN, 1987, p.88).

O processo de internacionalização da economia com formação de blocos dominantes no qual alguns países emergem como potências, e que expressa a divisão internacional do trabalho, perdura nos dias atuais. Todavia, vivemos uma etapa particular do imperialismo, marcada pela hegemonia estadunidense²¹. Para Chesnais (1996) trata-se da mundialização do capital, uma nova fase de internacionalização da economia, marcada pelo avanço, cada vez maior, da financeirização do capital e por ajustes estruturais. Uma nova fase, que é evidenciada sob a forma do fenômeno da “globalização”, assim analisada por Mészáros:

Hoje em dia, como uma solução automática a todos os problemas e contradições encontrados, oferecem-nos a varinha mágica da “globalização”. Essa solução se apresenta como uma novidade completa, como se a questão da globalização tivesse aparecido no horizonte histórico somente na última ou nas duas últimas décadas, com sua promessa de benevolência universal equivalente à noção certa vez similarmente aclamada “mão invisível”. Contudo, na realidade, o sistema do capital moveu-se inexoravelmente em direção à “globalização” desde sua origem. Pois, dado o caráter irrestringível de suas partes constitutivas, não era possível entrever sua completude bem-sucedida de outra forma, se não a de um sistema global oníabrangente. Eis porque o capital teve de procurar demolir todos os obstáculos que se

²¹Conforme Mészáros (2003) as manifestações do imperialismo dos EUA são numerosas. Exemplos disso são o poder de sua moeda - o dólar, a intervenção preponderante no campo da alta tecnologia civil e militar, a imposição da produção de alimentos geneticamente modificados, a imposição do direito de propriedade intelectual e a apropriação dos recursos de energia e matérias-primas no mundo, “25% deles para não mais de 4% da população do mundo” (MÉSZÁROS, 2003, p.53). Dentre essas manifestações, o autor destaca a supremacia dos EUA no âmbito militar e o desenvolvimento extremamente perigoso da ideologia e da estrutura organizativa do imperialismo americano, materializados na OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte) e no novo Tratado de Mútua Segurança entre Japão e Estados Unidos.

encontravam no caminho de seu pleno desdobramento; e cumpre que continue a fazê-lo enquanto o sistema sobreviver (MÉSZAROS, 2007, p. 61).

A tão aclamada “globalização” calcada no discurso de integração entre todos os povos e todas as localidades do globo terrestre cumpre, no atual padrão de acumulação capitalista, duas tarefas centrais: garantir as taxas de lucro e estabelecer novas relações de dominação dentro dessa sociabilidade. Longe de representar a igualdade, a inserção ao “mundo globalizado” significa tão somente o aprofundamento de um processo de internacionalização da economia necessário a reprodução ampliada do capital e que acirra as desigualdades sociais em escala global²², de tal modo que os mecanismos de recomposição não têm a capacidade de evitar o agravamento das crises.

Recentemente observamos um colapso do sistema financeiro que acarretou aumento da pobreza na América Latina, África e Caribe (de 39 para 47 milhões de pessoas, entre 1993-2004) e que atingiu também o centro do imperialismo (EUA e a Comunidade Européia), estes apresentaram em 2008, aumento inflacionário (nível mais alto em 11 e 17 anos, respectivamente) e um recorde de desemprego mundial (185,4 milhões de desempregados) acompanhado do aumento exagerado dos preços dos alimentos e da redução da expectativa de crescimento mundial (PIB) (BBC/BRASIL, 2007-a; 2007-b).

²²Com o sucesso da imposição da hegemonia americana no mundo pós-guerra [...] fomos submetidos a uma terceira fase do imperialismo, com as mais graves implicações para o futuro. Pois hoje os perigos catastróficos que acompanhariam uma conflagração global, como as que ocorreram no passado, são evidentes até para os defensores menos críticos do sistema. Ao mesmo tempo, ninguém em sã consciência pode excluir a possibilidade de erupção de um conflito mortal, e com ele a destruição da humanidade. Ainda assim, nada se faz para resolver as maciças contradições ocultas que apontam para essa assustadora direção. Pelo contrário, o crescimento contínuo da hegemonia econômica e militar da única superpotência remanescente – os Estados Unidos da América – lança uma sombra cada vez mais escura sobre o futuro. Chegamos a um novo estágio histórico no desenvolvimento transnacional do capital: aquele em que já não é possível evitar o afrontamento da contradição fundamental e limitação estrutural do sistema. Ou seja, o fracasso em constituir o Estado do sistema do capital em si como complemento de suas aspirações e articulações transnacionais de forma a superar os antagonismos explosivos entre Estados nacionais que caracterizaram o sistema de forma constantemente agravada ao longo dos dois últimos séculos (MÉSZAROS, 2003, p.39-40)

Além disso, presenciamos contradições cada vez mais latentes. Em 2008, graças ao desenvolvimento das forças produtivas, a humanidade conseguiu desenvolver o maior acelerador de partículas da história – o LHC – com o intuito de realizar o mesmo choque de átomos que deu origem a vida, o que custou diretamente 20 anos de atividades e aproximadamente quatro bilhões de euros. Nesse mesmo período, Estados capitalistas desembolsaram aproximadamente um trilhão de dólares (próximo do PIB anual brasileiro) para socorrer empresas de seguros falidas, convencionando a apropriação privada dos lucros e a socialização das perdas. Enquanto isso, a África sub-saariana vem sendo constantemente saqueada, e sua população dizimada pela fome, guerras, mazelas e doenças, inclusive, aquelas que a ciência já conhece a cura (NOGUEIRA, 2008).

Também na turbulência ocasionada pela recente necessidade de recomposição do capital, em 2009, mais uma vez evidenciamos as contradições da sociabilidade capitalista. A Ford anunciou, em 03 de novembro de 2009, exorbitante lucro conquistado com a colaboração da intervenção estatal norte-americana, via financiamentos e redução fiscal com uma previsão excelente de lucros para 2011 (DOLAN; BENNETT, 2009). Enquanto, em 06 de novembro de 2009, também foi divulgado o mais alto índice, dos últimos vinte seis anos, no que se refere ao desemprego nos Estados Unidos que atingiu 10,2 % da população, chegando a 15,7 milhões de desempregados (BBC/BRASIL, 2009-a).

Numa sociedade que já demonstrou ter condições objetivas para atender as mais complexas necessidades humanas, as contradições continuam a ser intensificadas em razão da relação social de exploração estabelecida pelos homens. Apesar dos grandes avanços proporcionados pelo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, vemos o desemprego atingir níveis extremos²³ acirrando a luta dos trabalhadores pelo imediato, pela garantia da sobrevivência por meio da venda da força de trabalho em condições cada vez mais precárias. E, mais que isso, o crescente desemprego representa a impossibilidade concreta de

²³ Segundo a OIT em 2009 o desemprego atingiu 212 milhões de trabalhadores no mundo e em 2010 a previsão é que o índice de desemprego se mantenha elevado (BBC/BRASIL, 2010). http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010/01/100126_emprego_oit_relatorio_nf.shtml.

sobrevivência de parte da população mundial. Tudo isso nos indica o acentuado caráter destrutivo do modo de organização social capitalista.

Na atualidade, o agravamento das crises, e a conseqüente intensificação dos mecanismos de recomposição, fazem Mészáros (2007) apontar que vivemos uma crise estrutural, uma crise sem precedentes na história da humanidade e que a coloca num acelerado processo de destruição. Vivemos um tempo histórico em que as contradições entre capital e trabalho se impõem com grande violência para humanidade²⁴ e são sob essas condições materiais de produção da vida que se desenvolve a educação. A forma histórica capitalista, marcada pela lógica mundialmente hegemônica de valorização de valor, demarca hoje um particular projeto de formação dos homens que expressa todas as contradições desta sociabilidade.

2.1 A formação dos homens na sociedade de classes: atualidade capitalista

O homem se torna homem no trabalho, porém, de acordo com Leontiev (1977), somente por meio de um processo de apropriação do patrimônio material e espiritual, um processo genuinamente educativo, os homens podem tornar-se parte do gênero humano. É precisamente na relação com os outros, que os homens podem adquirir os conhecimentos precedentes necessários ao seu desenvolvimento. Deste modo,

²⁴Hoje, além da ameaça nuclear da MAD (*Mutually Assured Destruction*/Destruição Mutuamente Assegurada), o conhecimento de como empregar armas químicas e biológicas para o extermínio de massa está disponível para todo aquele que não hesitar em usá-la em caso de ameaça ao domínio do capital. E isso não é tudo. A destruição do meio ambiente, a serviço dos interesses cegos do capital, assumiu proporções tais [...] que mesmo que amanhã se reverta o processo, seriam necessárias várias décadas para produzir mudanças significativas visando neutralizar a articulação perniciososa, auto-impelida e auto-sustentada do capital, que deve prosseguir sua “racionalidade”, expressa em termos imediatamente “econômicos”, por meio da *linha de menor resistência*; ademais, implicações potencialmente letais de brincar com a natureza pelo uso imprudente da “biotecnologia”, “clonagem” e pela modificação genética descontrolada de alimentos, sob os ditames de gigantes empresariais gananciosos e de seus governos. Tais implicações representam a abertura de uma nova “caixa de Pandora”. Na atual conjuntura, são esses os perigos claramente evidentes no nosso horizonte; e ninguém sabe quais os perigos adicionais para nossos filhos surgirão em razão da incontabilidade destrutiva do capital (MÉSZAROS, 2003, p.87)

Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação. Apontar apenas os mecanismos de produção e troca para explicar o funcionamento real da sociedade capitalista seria bastante inadequado. As sociedades existem por intermédios dos atos dos indivíduos particulares que buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos 'fins próprios' não negam as potencialidades do sistema de produção dominante (MÉSZÁROS, 2006, p. 263).

O entendimento da educação no sentido amplo do termo nos permite compreender que formar os homens se constitui em tarefa imprescindível para reprodução de qualquer sociabilidade. Ora, se ontologicamente, a educação é o processo pelo qual os homens, na relação entre si, adquirem as aquisições necessárias ao seu desenvolvimento, e se são os homens, como nos indicam Marx e Engels (1980), que em condições determinadas fazem a história, isso nos revela a importância social da educação.

A educação, embora condicionada em última instância pelas condições materiais, ou seja, pela base econômica, tem teleologia, intencionalidade, e por isso, interfere diretamente nos processos de objetivação. Ao educar os homens, construir determinadas subjetividades, determinadas formas de consciência, são postas possibilidades tanto de manutenção quanto de transformação da realidade.

Porém, para compreender o atual projeto histórico de formação dos homens não basta compreender o objetivo da educação do ponto de vista ontológico, é preciso ter clareza quanto ao objetivo da educação em nossos dias, pois a educação incorpora objetivos diferenciados no curso da história. Nas comunidades primitivas, por exemplo, o objetivo da educação era garantir a própria sobrevivência do indivíduo e do grupo. Segundo Ponce (2005), a precariedade das condições para produzir a vida, em virtude do baixo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, exigia a participação de todos no processo de

trabalho e para tanto, a educação precisava ser assegurada integralmente a todos os homens²⁵.

Somente quando se torna possível, pelo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, que parte dos homens garanta a sua existência pela apropriação do trabalho alheio é que essa materialidade é radicalmente alterada. A partir daí, a educação se distancia da produção da vida. Nas sociedades de classe, ao eximir-se do processo de trabalho, os proprietários privados demandam uma educação distinta das demais classes, uma educação formal, oferecida a partir de então, num espaço específico para formação: a escola.

Não podemos deixar de registrar, que assim como nas comunidades primitivas, nas sociedades de classe, o pleno desenvolvimento dos homens se encontra limitado. Entretanto, conforme Tonet (2008), isso ocorre por razões bastante distintas. Enquanto nas comunidades primitivas, o pleno desenvolvimento dos homens era limitado pela precariedade material e espiritual, resultante do baixo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, nas sociedades de classe, esse desenvolvimento foi e continua a ser limitado pelas relações de exploração estabelecidas para produzir a vida.

Contraditoriamente, a condição de produzir em abundância proporcionada pelo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, ao invés de garantir o pleno desenvolvimento dos homens, frente ao grande avanço no que se refere aos patrimônios materiais e espirituais, retira de parte da humanidade, diante das relações de exploração postas, a possibilidade de acesso a esses patrimônios. Nas sociedades de classe, não há qualquer possibilidade de educação integral ou de formação integral dos homens²⁶.

²⁵Numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificavam-se com os interesses comuns do grupo e se realizavam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido de que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 2005, p.21-22).

²⁶Uma formação integral do ser humano [...] é uma impossibilidade absoluta nessa forma de sociabilidade regida pelo capital. Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente a supressão do capital. [...] formação integral implica emancipação humana.

Diferentemente, podemos dizer que marcada pelas condições concretas em que se desenvolve ou, dito de outra forma, fundada na propriedade privada e na divisão social do trabalho, a educação formal oferecida na escola²⁷ reproduz o viés classista desse modo de produzir a vida e expressa sob a forma da ruptura entre teoria e prática a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual proveniente da divisão social do trabalho.

Para Tonet (2008) a educação incorpora em todas as sociedades de classe caráter unilateral e excludente o que implica, necessariamente, num viés deformador no processo de formação dos indivíduos²⁸. Excludente porque retira de uma imensa parte dos homens a possibilidade de acesso ao processo formativo, e unilateral porque prioriza determinados aspectos deste mesmo processo. Duas características que assumem peculiaridades que as tornam tanto mais sutis, quanto mais perversas na forma histórica capitalista.

No capitalismo, a exclusão não mais se justifica por razões naturais, como em outros momentos históricos. Conforme Tonet (2008) a exclusão se justifica via meritocracia, pois nesta sociabilidade, a “igualdade” proclamada entre todos os homens, supõe também “igualdade” de acesso a formação. Não obstante, a igualdade se efetiva meramente como condição necessária de exploração do trabalhador²⁹, no plano formal, jurídico. No plano material, as condições de vida dos

Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso (TONET, 2008, p. 5-6).

²⁷A escola é parte de um conjunto de instituições sociais que colaboram com o sistema de interiorização dos valores e atitudes hegemônicos na sociedade capitalista.

²⁸No caso da sociedade capitalista, “estando todo processo de autoconstrução humana mediado pela propriedade privada de tipo capitalista, a própria formação espiritual não poderia escapar dessa lógica. Começa pelo fato de que somente quem tem dinheiro – essa mercadoria das mercadorias – pode ter acesso a esses bens. A medida do dinheiro é também a medida do acesso. Mas, mesmo o pleno acesso aos bens materiais e espirituais que compõem o patrimônio da humanidade na sociedade capitalista tem, por sua própria natureza, um viés profundamente deformador. [...] Isso porque toda essa formação leva o indivíduo a aceitar como natural uma forma de sociabilidade que implica que o acesso de uma minoria esteja alicerçado no impedimento de acesso da maioria” (TONET, 2008, p. 5).

²⁹A força de trabalho só pode aparecer no mercado à medida que e porque ela é oferecida à venda ou é vendida como mercadoria por seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é força de trabalho. Para que seu possuidor venda-a como mercadoria, ele deve dispor dela, ser, portanto, livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e entram em relação um com o outro como possuidores de mercadorias iguais por origem, só se diferenciando por um ser comprador e outro vendedor, sendo portanto ambos pessoas juridicamente iguais (MARX, 1988, p. 135).

homens são extremamente desiguais e por isso, a educação assegurada, de modo algum, significa possibilidade igual ou acesso universal a formação³⁰.

Já quanto à unilateralidade, que representa a impossibilidade de uma educação de qualidade, Tonet (2008) explica que o que a diferencia no atual momento histórico é o aspecto priorizado na formação dos homens, as condições objetivas, não mais impõem uma negação incondicional do trabalho, como o era nos primórdios das sociedades de classe. Segundo Tonet (2008), dada a necessidade de formar os trabalhadores, o trabalho se constitui no aspecto central da formação dos homens na sociedade capitalista. Entretanto, antes de assumir a preparação para o “trabalho” como foco da formação, a escola deixa de ser um espaço de formação exclusivo da classe dominante, para se constituir em espaço de formação também da classe trabalhadora.

[...] a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de pessoas imaturas em meras máquinas de produção de mais-valia – que deve ser bem distinguida daquela ignorância natural que deixa o espírito ocioso sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural -, obrigou, finalmente, até mesmo o Parlamento Inglês a fazer do ensino primário a condição legal para o uso “produtivo” de crianças com menos de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris (MARX, 1985-b, p. 26).

A escola é estendida aos trabalhadores em plena Revolução Industrial, em meio a significativas modificações no sentido da intensificação da exploração sobre os trabalhadores e serve, inclusive, para legitimar a exploração. Mas, não podemos esquecer que, enquanto expressão da luta de classe, mais que legitimar a exploração, o acesso a escola representa a luta dos trabalhadores por melhores condições de

³⁰De acordo com dados da ONU, podemos perceber que as áreas de maior pobreza também são as áreas em que a população tem menor acesso a educação. Segundo esses dados, 77 milhões de crianças no mundo estão fora da escola e, destas, três quartos vivem nas áreas de maior pobreza, a África subsaariana e na Ásia meridional e ocidental. No caso do Brasil, temos 680 mil crianças sem acesso à escolarização (UNESCO, 2009).

vida. O acesso a escola é uma conquista da classe trabalhadora, ainda que esse acesso seja uma concessão necessária ao avanço da própria produção capitalista.

[...] a estrutura educativa, consolidada em milênios se estende das classes privilegiadas (e se degrada) às classes subalternas, levando-lhes seu tipo de organização, suas tradições e seus métodos. E isso não ocorre apenas pelo fato da força da inércia própria de todas as estruturas existentes, ou pelo fato de que a classe dominante tende a destruir as estruturas e instituições típicas das classes subalternas (como faz concretamente com a prática artesanal) para impor suas próprias estruturas; corresponde, porém, à inevitável e objetiva necessidade de expandir as aquisições, antes exclusivas ou sagradas, da ciência, que quanto mais se converte de especulativa em operativa, tanto mais se tem necessidade de expandir-se e de entrar difusamente no processo produtivo (MANACORDA, 2007, p. 124).

O desenvolvimento da produção capitalista não pode prescindir da formação dos trabalhadores³¹. Além disso, Manacorda (2007) sinaliza para um fato importante, a classe dominante detém o controle sobre a educação formal. “As idéias da classe dominante são em cada época as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p.47), por isso, garantir o controle sobre a escola, particularmente a partir do momento em que esta passa a atender também a formação da classe trabalhadora é estratégico para a classe dominante.

Na sociabilidade capitalista não basta formar trabalhadores tecnicamente aptos a atender as demandas da produção é preciso formar trabalhadores sob as bases dos valores dominantes, trabalhadores que

³¹No entanto, é inegável a diferenciação do tipo de formação concedida predominantemente à classe trabalhadora, uma formação limitada e oferecida em espaços de formação distintos da classe dominante. Ao ser concedida a classe trabalhadora a educação organizada pelo Estado reforça via escola o corte de classe da sociedade capitalista.

incorporem como sua, a ideologia hegemônica³², tarefa que as instituições sociais, tais como as instituições políticas, religiosas e especialmente, as educativas cumprem a rigor.

As instituições formais de educação certamente são parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

A escola é apenas parte de um conjunto de processos educacionais que medeiam às relações entre o homem e a totalidade, mas, ainda que não seja a única, nem a mais importante, a escola se constitui num poderoso mecanismo de reprodução social. Seu objetivo é formar técnica e ideologicamente para produção capitalista. A instituição escolar é responsável por oferecer os conhecimentos que garantam o desenvolvimento produtivo bem, como, por contribuir com a internalização de valores e atitudes que garantam a coesão social necessária à manutenção das relações sociais vigentes.

Segundo Freitas (2009; 2010), a escola capitalista encontrou, na possibilidade de incluir os trabalhadores e seus filhos na escola, uma alternativa excelente para manutenção das desigualdades sociais, pois ainda que não assegure o aprendizado, a escola assegura o essencial para sociabilidade capitalista, a conformação dos trabalhadores a sua condição de explorado.

³²Toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca (PONCE, 2005, p. 36).

A sofisticação das formas de controle da escola, em nossa sociedade, percebe que, ainda que o aluno permaneça na escola sem aprender Português e Matemática, há o ganho com o cumprimento da outra lógica – a da incorporação de práticas para a submissão. Para o sistema, ideologicamente, é importante ter todas as crianças dentro da escola. Caso não aprendam o conteúdo escolar no mínimo aprenderão a ser submissas. A simples estada do aluno na escola já ensina as relações sociais hegemônicas ali presentes: submissão, competição e obediência as regras (FREITAS, 2003, p. 38).

Para escola capitalista, não interessa fornecer os elementos para uma apreensão rigorosa da realidade. De outro modo, Marx (2001) já apontava que a formação política não poderia mesmo ser função da escola, visto que esta é uma instituição regulada pelo Estado³³ e que está a serviço da sociedade capitalista. Mas, é notório que a escola capitalista, nem mesmo permite a apropriação dos elementos culturais produzidos historicamente. A escola oferece um mínimo de conhecimento, o mínimo necessário a reprodução capitalista.

Ao discutir algumas das repercussões da Revolução Industrial sobre os trabalhadores, Marx (1985-b) apontou muitos problemas semelhantes aos que constatamos ainda hoje na escola, inclusive a falta de acesso dos trabalhadores aos conhecimentos produzidos historicamente. Marx (1985-b) demonstrou que quando em 1844 foi instituída a Lei Fabril, e nesta, cláusulas educacionais que colocavam o ensino primário como condição obrigatória para se empregar crianças nas fábricas, logo de início, foi possível identificar as possibilidades de burlar a lei, inclusive pela própria redação e fragilidade de suas cláusulas educativas. Conforme Marx (1985-b) não havia dispositivos para que a lei fosse cumprida e os fabricantes buscavam excluir, na medida do possível, as crianças obrigadas a freqüentar a escola.

³³[...] o Estado não é outra coisa senão uma máquina para opressão de uma classe por outra (MARX, 2008, p.354).

E ainda, a lei Fabril permitia, por exemplo, que as fábricas fossem regulamentadas por lei própria. A lei estipulava que as crianças trabalhadoras deveriam freqüentar a escola diariamente, mas algumas fábricas determinavam que as crianças precisavam freqüentar a escola por trinta dias ou cento e cinquenta horas, nos seis meses que precedem o emprego e, depois de empregadas, deveriam freqüentar este mesmo período a cada semestre. A escola deveria ser freqüentada entre as oito e as dezoito horas, não podendo esse período ser menor que duas horas e meia, nem maior que cinco horas diárias. Em condições normais as crianças deveriam freqüentar a escola de manhã e de tarde por um período de cinco horas durante trinta dias e depois disso poderiam continuar trabalhando por seis meses, até que novamente vencesse o prazo do certificado. Após seis meses afastadas as crianças voltavam à escola de modo que não conseguiam obter avanço em termos de aprendizado.

Já em outras fábricas, a freqüência escolar era totalmente dependente das necessidades da produção. As crianças precisavam freqüentar a escola de três a cinco horas por dia, mas não era exigida uma regularidade, de trinta dias consecutivos, a freqüência era dispersa nos seis meses. Num dia a criança poderia ir à escola pela manhã, noutro dia a tarde e, além disso, poderia ir em dias alternados, freqüentar uma semana consecutiva e depois se afastar-se por três semanas, ou seja, era exigido apenas que a criança completasse as cento e cinquenta horas estabelecidas pela lei. E nesse caso, o aprendizado das crianças também ficava comprometido.

Segundo Marx (1985-b), a Lei Fabril em nada assegurava que as crianças fossem educadas, a lei apenas determinava que as crianças deveriam permanecer diariamente por determinado número de horas, em um local chamado de escola e que seus usuários deveriam receber um certificado escolar de um professor. Os certificados eram aceitos com válidos, do ponto de vista legal, mas, de acordo com Marx (1985-b), em muitas escolas os professores não dispunham nem mesmo dos conhecimentos mais elementares, como a leitura e a escrita, para lecionar, e o máximo que se conseguiu com a lei, é que os números no certificado escolar fossem redigidos pelo professor e que este também

assinasse seu nome e sobrenome. Um relato de um inspetor de fábrica da Escócia apresentado por Marx (1985-b) demonstra a situação das escolas naquele período e é bastante elucidativo.

A primeira escola que visitamos era mantida por uma Mrs. Ann Killin. Quando lhe pedi para soletrar o sobrenome, ela logo cometeu um erro ao começar com a letra C, mas, corrigindo-se imediatamente, disse que seu sobrenome começava com K. Olhando sua assinatura nos livros de assentamentos escolares, reparei, no entanto, que ela o escrevia de vários modos, enquanto sua letra não deixava nenhuma dúvida quanto a sua incapacidade para lecionar. Ela mesma também reconheceu que não sabia manter o registro. [...] Numa segunda escola, encontrei uma sala de aula de 15 pés de comprimento e 10 pés de largura e nesse espaço contei 75 crianças que estavam grunhindo algo ininteligível.” “Não é porém, apenas nessas covas lamentáveis que as crianças recebem certificados escolares mas nenhuma instrução, pois, em muitas escolas onde o professor é competente, os esforços dele são de pouca valia em face do amontoado atordoante de crianças de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua receita, mísera no melhor dos casos, depende totalmente do número possível de crianças que seja possível empilhar num quarto. A isso acresce o parco mobiliário escolar, carência de livros e outros materiais didáticos, bem como o efeito deprimente, sobre as pobres crianças, de uma atmosfera fechada e fétida. Estive em muitas dessas escolas, onde vi séries inteiras de crianças não fazendo absolutamente nada; e isso é certificado como frequência escolar e, na estatística oficial, tais crianças figuram como tendo sido educadas (*educated*) (MARX, 1985-a, p.27).

Os problemas mencionados nesse relato são bem conhecidos na atualidade. A formação precária dos professores, a escassez de financiamento, as instalações inadequadas, o mobiliário restrito, a falta de livros, a falta de materiais didáticos em geral, os recursos

condicionados ao número de crianças na escola, enfim, uma série de dificuldades que acabam por comprometer o ensino são marcas da escola capitalista e que, em essência, se mantêm hoje embora tenhamos uma conjuntura bastante diversa.

Em conforme com o processo de alienação que, a sociabilidade capitalista, pretende estender a todas as esferas das relações humanas, temos um projeto histórico de formação centrado, hegemonicamente, no binômio educar/explorar. Para Freitas (2009), trata-se da valorização da formação burguesa em detrimento da formação para classe trabalhadora, pois sem a devida apreensão do real e sem a devida apropriação dos elementos culturais produzidos historicamente, passo que não é suficiente, mas necessário, a possibilidade de organização da classe trabalhadora na tarefa de transformar a realidade fica seriamente comprometida.

Na forma histórica capitalista é preciso formar os trabalhadores, porém, formá-los sob as bases dos valores e atitudes dominantes e nesse contexto, os conhecimentos produzidos historicamente e menos ainda a formação política não são prioridade. Para produção capitalista, é suficiente oferecer o mínimo de conhecimento necessário e uma formação sob as bases dos valores hegemônicos, o que nos indica uma tendência de minimização da formação dos trabalhadores.

2.2 A tendência de minimização na formação dos trabalhadores

Reconhecer que na forma histórica capitalista há uma tendência de minimização da formação dos trabalhadores significa reconhecer não apenas que a formação atende hegemonicamente a lógica de valorização do valor significa reconhecer que a própria formação está submetida a esta lógica. Conforme Marx (1988), o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho depende da formação dos trabalhadores.

A força produtiva do trabalho é determinada por meio de circunstâncias diversas, entre outras pelo *grau médio de habilidade dos trabalhadores*, o nível de desenvolvimento da ciência e sua

aplicabilidade tecnológica, a combinação social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais (MARX, 1988, p. 48, grifos nossos).

A formação dos trabalhadores é estratégica para o avanço da produção capitalista. Junto aos recursos naturais, ao emprego da ciência e tecnologia³⁴, e a organização do trabalho, o desenvolvimento da produção capitalista depende, em grande medida, de uma adequada formação dos trabalhadores. Os trabalhadores precisam ser formados técnica e ideologicamente para atender a incessante necessidade da produção capitalista de aumentar a produtividade para obter mais-valia.

Entendemos que essa adequação da formação dos trabalhadores a lógica de valorização de valor resulta na minimização da formação dos trabalhadores, pois essa lógica hegemonicamente restringe a formação aos conhecimentos tecnicamente necessários a produção³⁵ e restringe as possibilidades de luta da classe trabalhadora ao promover um intenso processo de conformação social. Porém, a minimização da formação dos trabalhadores não ocorre apenas porque a formação atende a lógica de valorização de valor, soma-se a isso, o fato de que a própria formação do trabalhador, enquanto auxiliar da produção capitalista é ela mesma convertida em mercadoria, e como tal, para além de atender, está

³⁴A ciência é a última – e depois do trabalho a mais importante – propriedade social a converter-se num auxiliar do capital. [...] O contraste entre ciência como propriedade social generalizada ocasional na produção e ciência como propriedade capitalista no pleno centro da produção é o contraste entre a Revolução Industrial, que ocupou a metade do século XVIII e o primeiro terço do século XIX, e a revolução técnico-científica que começou nas últimas décadas do século XIX e que prossegue ainda. O papel da ciência na revolução Industrial foi indiscutivelmente grande. Antes do surgimento do capitalismo – isto é, até os séculos XVI e XVII na Europa – o acervo de conhecimento científico fundamental no Ocidente era essencialmente o da antiguidade clássica, o dos gregos antigos como conservado pela erudição árabe e nos monastérios medievais. A época do avanço científico durante os séculos XVI e XVII forneceram algumas das condições para a Revolução Industrial, mas a conexão era indireta, geral e difusa – não apenas porque a ciência não estava ainda estruturada diretamente pelo capitalismo nem dominada pelas instituições capitalista, mas também devido ao importante fato histórico de que a técnica desenvolveu-se antes e como um requisito prévio para a ciência (BRAVERMAN, 1987, p.138).

³⁵Cabe pontuarmos que a formação no capitalismo é marcada por um processo de simplificação da formação de grande parte dos trabalhadores, ao lado da exigência de alta qualificação na formação de uma parcela restrita desses mesmos trabalhadores, uma tendência que apesar de contrária é compatível com a lógica do capitalismo.

submetida, como qualquer outra mercadoria, à lógica de valorização do valor.

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. Conforme o caráter mais ou menos mediato da força de trabalho, os seus custos de formação são diferentes. Esses custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram portanto no âmbito dos valores gastos na produção (MARX, 1988, p.138).

A formação do trabalhador compõe os custos da produção capitalista, pois a formação faz parte da massa de mercadorias que determinam o valor da força de trabalho. Portanto, ao diminuir o valor da formação do trabalhador, se reduz o valor da força de trabalho cuja expressão é o salário do trabalhador. Deste modo, reafirmamos que a tendência de minimização da formação dos trabalhadores na forma histórica capitalista não ocorre apenas porque a formação dos trabalhadores atende aos anseios desta sociabilidade de elevar a extração de mais-valia via aumento da produtividade, a tendência de minimização da formação dos trabalhadores também resulta do fato de que, sendo a formação do trabalhador um meio de reduzir o valor da força de trabalho e, portanto de elevar a extração de mais-valia, o capital se utiliza de estratégias, ainda que comprometam a formação dos trabalhadores, para reduzir seu valor.

Observamos na forma histórica capitalista uma série de modificações na formação dos trabalhadores, modificações que condicionadas pelas mudanças na organização do trabalho, sobretudo nos momentos de crise frente à tendencial queda da taxa de lucro, evidenciam a tendência de minimização da formação dos trabalhadores em prol do incessante processo de valorização de valor. Desde a manufatura, método de organização do trabalho que demarcou o início da produção capitalista, já é possível identificar essa tendência.

É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e poder que os domina. Esse processo de dissociação começa na cooperação simples, em que o capitalista representa em face dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. O processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, convertendo-o em trabalhador parcial. Ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital (MARX, 1985-a, p.283-284).

Para Marx (1988), mesmo não se alterando o modo de trabalho, o emprego simultâneo de um número relativamente grande de trabalhadores, efetuou uma revolução nas condições objetivas do processo de trabalho³⁶. A força produtiva do trabalho desenvolveu-se gratuitamente tão logo os trabalhadores foram colocados nessas condições, mas com a cooperação desenvolveu-se também a necessidade de controle sobre o processo de trabalho para que se pudesse explorar o máximo dos trabalhadores³⁷. Portanto, na

³⁶Em comparação com uma soma igual de jornadas de trabalho isoladas individuais a jornada de trabalho combinada produz maiores quantidades de valor de uso, diminuindo por isso o tempo de trabalho necessário para produzir determinado efeito útil. Se conforme o caso, ela obtém essa força produtiva mais elevada por aumentar a potência das forças mecânicas do trabalho, ou por estender sua escala espacial de ação ou por estreitar o campo espacial de produção em relação à escala da produção, ou por mobilizar no momento crítico muito trabalho em pouco tempo, ou por provocar a emulação entre os indivíduos e excitar seus espíritos vitais, ou por imprimir às operações semelhantes de muitos o cunho da continuidade e da multiplicidade, ou por executar diversas operações ao mesmo tempo, ou por economizar os meios de produção mediante seu uso coletivo, ou por emprestar ao trabalho individual o caráter de trabalho social médio, em todas as circunstâncias, a força produtiva específica da jornada de trabalho combinada é a força produtiva social do trabalho ou força produtiva do trabalho social. Ela decorre da própria cooperação (MARX, 1985-a, p.262).

³⁷Como função específica do capital, a função de dirigir assume características específicas. Em primeiro lugar, o motivo que impulsiona e o objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a maior exploração possível da força de trabalho pelo capitalista. Com a massa dos trabalhadores ocupados ao mesmo tempo cresce também sua resistência e com isso necessariamente a pressão do capital para superar essa resistência. A direção do capitalista não é só uma função específica surgida da natureza do processo social de trabalho e pertencente a ele, ela é ao mesmo tempo uma função de exploração de um processo social de trabalho e,

manufatura, os trabalhadores não apenas foram organizados em grande número para produzir, simultaneamente, no mesmo local e sob o comando de um único capitalista. Junto a esta primeira condição para produção capitalista, o processo de trabalho foi parcializado. A manufatura,

De um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despidos de sua autonomia e tornados unilaterais até o ponto que constituem apenas operações parciais que se complementam mutuamente no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. De outro lado, ela parte da cooperação de artífices da mesma espécie, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas torna-se função exclusiva de um trabalhador específico. Qualquer que seja seu ponto particular de partida, sua figura final é a mesma – um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos (MARX, 1988, p. 255).

Para obter controle sobre o processo de trabalho, a manufatura retirou dos trabalhadores a autonomia sobre este processo por meio da parcialização. Assim, diferente do isolamento característico do modo de organização do trabalho artesanal, o trabalho foi organizado cooperativamente³⁸ sob as bases de uma particular divisão do trabalho.

portanto, condicionada pelo inevitável antagonismo entre o explorador e a matéria-prima de sua exploração. Do mesmo modo, com o volume dos meios de produção, que se colocam em face do assalariado como propriedade alheia, cresce a necessidade do controle sobre sua adequada utilização. Além disso, a cooperação dos assalariados é mero efeito do capital, que os utiliza simultaneamente. A conexão de suas funções e a unidade como corpo total produtivo situa-se fora deles, no capital, que os reúne e mantém unidos. A conexão de seus trabalhos se confronta idealmente portanto como plano, na prática com autoridade do capitalista, como poder de um vontade alheia, que subordina sua atividade ao objetivo dela (MARX, 1985-a, p.263).

³⁸Do mesmo modo que a força produtiva social do trabalho desenvolvida pela cooperação aparece como força produtiva do capital, a própria cooperação aparece como forma específica do processo de produção capitalista, em contraposição ao processo de produção de trabalhos isolados independentes ou mesmo dos pequenos mestres. É a primeira modificação que o processo de trabalho real experimenta pela sua subordinação ao capital. Essa modificação se dá naturalmente. Seu pressuposto, ocupação simultânea de um número relativamente grande de

Para aumentar a produtividade o processo de trabalho foi organizado de modo que os trabalhadores realizassem apenas partes isoladas desse processo e, dessa forma, os trabalhadores não mais produziam uma mercadoria, sendo esta, resultado somente do trabalho coletivo constituído do trabalho parcial de vários trabalhadores.

Com isso, o método de organização do trabalho manufatureiro provocou uma importante modificação na formação dos trabalhadores. Ao parcializar o processo de trabalho, cada trabalhador passou a realizar apenas uma única atividade, o que permitiu diminuir o tempo socialmente necessário à produção das mercadorias, tanto pela supressão do tempo gasto na passagem de uma atividade a outra, como também, pela redução desse tempo, frente à habilidade específica que a parcialização permitiu desenvolver no trabalhador. A parcialização do processo de trabalho implicou na formação parcial ou unilateral do trabalhador.

[...] um trabalhador, o qual executa a sua vida inteira uma única operação simples, transforma todo o seu corpo em órgão automático unilateral dessa operação e portanto necessita para ela menos tempo que o artífice, que executa alternadamente uma série de operações. O trabalhador coletivo combinado, que constitui o mecanismo vivo da manufatura, compõe-se porém de tais trabalhadores parciais unilaterais. Em comparação com o ofício autônomo produz por isso mais em menos tempo ou eleva o força produtiva do trabalho. O método do trabalho parcial também se aperfeiçoa, após tornar-se autônomo, como função exclusiva de uma pessoa. A repetição contínua da mesma ação limitada ensinam, conforme indica a experiência, a atingir

trabalhadores assalariados no mesmo processo de trabalho, constitui o ponto de partida da produção capitalista. Este coincide com a existência do próprio capital. Se o modo de produção capitalista se apresenta, portanto, por um lado, como uma necessidade histórica para transformação do processo de trabalho em processo social, então, por outro lado, essa forma social do processo de trabalho apresenta-se como um método, empregado pelo capital, para mediante o aumento da sua força produtiva, explorá-lo mais lucrativamente (MARX, 1988, p.253).

o efeito útil desejado com o mínimo de gasto de força (MARX, 1988, p.256).

A formação artesanal, oferecida até então pelas corporações, comunidades formativas que ofereciam um conjunto de conhecimentos necessários a cada ofício³⁹, foi gradativamente substituída por uma formação parcial e específica. Conforme Marx (1988) os trabalhos parciais exigiam qualidades específicas⁴⁰ e também diferentes níveis de formação entre os trabalhadores, o que criou uma hierarquia entre as forças de trabalho.

A manufatura cria [...] em todo ofício, de que se apossa, uma classe dos trabalhadores chamados trabalhadores não qualificados, os quais eram rigorosamente excluídos pelo artesanato. Se ela desenvolve a especialidade inteiramente unilateralizada, à custa da capacidade total de trabalho, até a virtuosidade, ela já começa também a fazer da falta de todo desenvolvimento uma especialidade. Ao lado da graduação hierárquica

³⁹ “[...] o século XVIII assinalou o definitivo desaparecimento das Corporações [...], ou melhor, daquilo que ficou do velho regime, principalmente o fim da sobrevivência das oficinas artesanais operantes também como comunidades formativas que transmitiam um completo pacote de conhecimentos e habilidades operativas, junto às justas interiorizações da ideologia da ação herdada por cada ofício” (RUGIL, 1998, p.127). É importante dizer que a formação artesanal, embora oferecesse uma formação mais completa aos trabalhadores do que a formação na manufatura, também estava marcada pelos traços da cisão acarretada pela propriedade privada e pela divisão social do trabalho.

⁴⁰ A maquinaria específica do período manufatureiro permanece o próprio trabalhador coletivo, combinação de muitos trabalhadores parciais. As diferentes operações que são executadas alternadamente pelo produtor de uma mercadoria e que se entrelaçam no conjunto de seu processo de trabalho apresentam-lhe exigências diferentes. Numa ele tem de desenvolver mais força, em outra mais habilidade, numa terceira mais atenção mental etc. e o mesmo indivíduo não possui essas qualidades no mesmo grau. Depois da separação, autonomização e isolamento das diferentes operações, os trabalhadores são separados, classificados, agrupados segundo suas qualidades dominantes. Se suas peculiaridades naturais formam a base sobre a qual se monta a divisão social do trabalho, a manufatura desenvolve, uma vez introduzida, forças de trabalho que por natureza são aptas para funções específicas unilaterais. O trabalhador possui agora todas as propriedades produtivas no mesmo grau de virtuosidade e ao mesmo tempo as despende da maneira mais econômica, empregando todos os seus órgãos, individualizadas em trabalhadores ou grupos de trabalhadores determinados, exclusivamente para suas funções específicas. A unilateralidade e mesmo a imperfeição do trabalhador parcial tronam-se sua perfeição com membro do trabalhador coletivo. O hábito de exercer uma unilateral transformação em seu órgão natural e de atuação segura, enquanto a conexão do mecanismo global o obriga a operar com regularidade de um componente de máquina. (MARX, 1985-a, p.276)

surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para os últimos os custos de aprendizagem desaparecem por inteiro, para os primeiros esses custos se reduzem, em comparação com o artesão, devido a função simplificada. Em ambos os casos cai o valor da força de trabalho. Ocorre exceções na medida em que a decomposição do trabalho gerava novas funções compreensivas que no artesanato ou não existiam ou não na mesma extensão. ***A desvalorização relativa da força de trabalho, que decorre da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, implica diretamente uma valorização maior do capital***, pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho, amplia os domínios do mais trabalho (MARX, 1988, p. 263, grifos nossos).

Na manufatura, a parcialização do processo de trabalho permitiu reduzir o valor da formação dos trabalhadores, pois a parcialização possibilitou a incorporação de trabalhadores sem formação técnica especializada a esse processo, bem como possibilitou a simplificação da formação dos demais, diante da simplificação do processo de trabalho. Portanto, na manufatura, o avanço da ofensiva da redução do valor da força de trabalho foi resultado, para além da tendência de redução do valor das mercadorias propiciada pelo aumento de produtividade, da redução do valor da formação do trabalhador.

A parcialização do processo de trabalho reduziu o valor da força de trabalho e ainda criou uma diferenciação desse valor em razão da exigência de formação diferenciada e de diferentes graus entre os trabalhadores. E, além disso, a parcialização reduziu o valor da força de trabalho não somente pela redução do valor da formação, mas também pelo aumento na demanda de trabalhadores exploráveis que propiciou ao incorporar os trabalhadores sem formação técnica especializada ao processo de trabalho.

A divisão manufatureira do trabalho cria por meio da análise da atividade artesanal, da especificação dos instrumentos, da formação dos trabalhadores especiais, de sua agrupação e combinação em um

mecanismo global, a gradação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa de processos sociais de produção, portanto determinada organização do trabalho social, e desenvolve com isso, ao mesmo tempo, nova força produtiva social do trabalho - e sob as bases preexistentes ela não podia desenvolver-se de outra forma, a não ser na capitalista – é apenas um método especial de produzir mais-valia relativa ou aumentar a autovalorização do capital – o que denomina riqueza social, *Wealth of Nations* etc. – à custa dos trabalhadores. Ela desenvolve a força produtiva social do trabalho não só para o capitalista, em vez de para o trabalhador, mas também por meio da mutilação do trabalhador individual. Produz novas condições de dominação do capital sobre o trabalho. Ainda que apareça de um lado como progresso histórico e momento necessário de desenvolvimento do processo de formação econômica da sociedade, por outro ela surge como meio de exploração civilizada e refinada (MARX, 1985-a, p.286).

Segundo Marx (1985-b) a manufatura teve como base principal a autonomização do meio de produção como capital perante o trabalhador para extrair mais-valia. Mas, tão logo os trabalhadores parciais desenvolveram a forma mais adequada de execução de cada trabalho parcial, a manufatura entrou em contradição com sua base técnica e novas mudanças no modo de organização do trabalho e na formação do trabalhador precisaram ser introduzidas para garantir o incessante processo de valorização de valor.

A partir do pressuposto que o processo de trabalho não dependia apenas do trabalhador, mas também das ferramentas mais adequadas, sobre a base técnica e científica da manufatura se desenvolveu a produção mecanizada, período no qual as ferramentas manuais, operadas por cada trabalhador foram substituídas por máquinas, assim como o trabalhador que manejava uma única ferramenta foi substituído por um mecanismo que operava com várias ferramentas simultaneamente.

Mas, de acordo com Marx (1985-b), somente quando pela aplicação consciente das ciências da natureza, as ferramentas manuais foram substituídas por ferramentas de um aparelho mecânico, totalmente emancipado dos limites humanos é que se colocou a possibilidade da maquinaria como realidade concreta⁴¹. As máquinas possibilitaram uma simplificação ainda maior do processo de trabalho e representaram uma nova investida do capital na formação dos trabalhadores.

Enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual. Mesmo a facilitação do trabalho torna-se um meio de tortura para o trabalhador, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. Toda produção capitalista, á medida que ela não é apenas processo de trabalho, mas, ao mesmo tempo processo de valorização de valor, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem usa as condições de trabalho, mas, que, pelo contrário, são as condições de trabalho que usam o trabalhador: só, porém, com a maquinaria é que essa inversão ganha realidade palpável (MARX, 1985-b, p.43).

Com as máquinas o processo de trabalho já não dependia inteiramente do trabalhador, de sua destreza, de sua vontade, etc., elas tornaram o processo de trabalho objetivo e assim permitiram um controle ainda maior do processo de trabalho. Entretanto, segundo Marx (1985-b), para continuar a extrair mais-valia não bastava apenas obter controle sobre o processo de trabalho era preciso revolucionar as condições técnicas e sociais da produção e a maquinaria forneceu as condições para isso.

Além de suprimir o elemento subjetivo da produção, Marx (1985-b) explica que a maquinaria permitiu que a cooperação do período manufatureiro fosse retomada, de forma ainda mais degradante para o

⁴¹Conforme Marx (1985-b) o uso da maquinaria depende que ela custe menos que a força de trabalho. Por isso, ainda hoje, mesmo com todo desenvolvimento da ciência e tecnologia, atividades degradantes ainda são realizadas pelo homem.

trabalhador, como uma necessidade técnica imposta pelo próprio meio de trabalho, uma cooperação entre máquinas da qual se originou a indústria e que provocou um efetivo revolucionamento nas condições de trabalho e de vida dos trabalhadores demarcando a definitiva submissão do processo de trabalho ao capital.

Da especialidade por toda vida em manejar uma ferramenta parcial, surge agora, a especialidade por toda vida em servir a uma máquina parcial. Abusa-se da maquinaria para transformar o próprio trabalhador, desde a infância, em parte de uma máquina parcial. Não só diminuem assim os custos necessários para sua irremediável reprodução de modo significativo, mas, ao mesmo tempo, completa-se sua irremediável dependência da fábrica como um todo e, portanto, do capitalista” (MARX, 1985-b, p. 43).

A indústria promoveu uma simplificação tamanha do processo de trabalho que além da incorporação de trabalhadores sem formação técnica especializada possibilitou a incorporação de mulheres e crianças a esse processo. Conforme Marx (1985-b), nas indústrias as crianças eram exploradas durante anos sem que aprendessem nenhum ofício que lhes garantisse, na fase adulta, ao menos vender a força de trabalho. Lembramos que a degeneração que a Revolução Industrial provocou sobre a vida dos trabalhadores expressou-se na concessão da escola as crianças da classe trabalhadora. Segundo Marx (1985-b) os inspetores de fábricas logo descobriram que conjugar ensino elementar e ginástica com trabalho manual para as crianças era uma forma eficaz de elevar a produção social do trabalho. Portanto, a escola, enquanto espaço de formação da classe trabalhadora, desde seus primórdios, deixou entrever seus objetivos.

De outro modo, a indústria exacerbou a parcialização do trabalho e exigiu dos trabalhadores “variação do trabalho, fluidez da função, mobilidade, em todos os sentidos do trabalhador” (MARX, 1985-b, p.89), em suma, exigiu a polivalência dos trabalhadores para atender as necessidades da produção capitalista. A indústria representou para classe trabalhadora, a crescente instabilidade e degradação nas suas condições

de trabalho e de vida, além de implicar em modificações em sua formação.

Todo trabalho na máquina exige aprendizado precoce do trabalhador para que ele aprenda adaptar seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo de um autônomo. À medida que a própria maquinaria coletiva constitui um sistema de máquinas variadas, atuando ao mesmo tempo e de modo combinado, a cooperação nela baseada exige também uma divisão de diferentes grupos de trabalhadores entre as diferentes máquinas. Mas a produção mecanizada supera a necessidade de fixar à moda da manufatura essa divisão por meio da apropriação permanente do mesmo trabalhador à mesma função. Como o movimento global da fábrica não parte do trabalhador, mas da máquina, pode ocorrer contínua mudança de pessoal sem haver interrupção do processo de trabalho. [...] Finalmente, a velocidade com que o trabalho da máquina é aprendido na juventude elimina igualmente a necessidade de preparar uma classe especial de trabalhadores exclusivamente para o trabalho em máquinas. Mas os serviços dos meros ajudantes são substituíveis na fábrica em parte por máquinas, em parte possibilitam, por causa de sua total simplicidade, troca rápida e constante das pessoas submetidas a essa labuta (MARX, 1985-b, p. 42).

A maior simplificação do processo de trabalho na indústria reduziu o valor da força de trabalho ao tornar, em larga escala, desnecessária a formação técnica para uma única função e também, assim como na manufatura, por elevar a demanda de trabalhadores exploráveis. Ao incorporar os demais membros da família ao processo de trabalho, ou seja, ao incorporar mulheres e crianças a esse processo, diminuiu-se o valor da força de trabalho visto que este passou a ser determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário a

produção/reprodução do trabalhador individualmente e não mais, pela produção/reprodução do trabalhador e de sua família.

Junto a isso, a indústria também reduziu o valor da força de trabalho porque possibilitou mais uma vez a realização da tendência de reduzir o valor das mercadorias via aumento da produtividade. De acordo com Marx (1985-b) a indústria se revelou a forma mais eficaz de prolongar a jornada de trabalho, tanto, que acabou por elevar ao limite máximo esse prolongamento, ou seja, a indústria elevou a jornada de trabalho ao limite natural que o trabalhador poderia suportar, de modo que a intensificação do trabalho se tornou incompatível com o prolongamento da jornada de trabalho.

Assim que a luta dos trabalhadores contra os capitalistas, por melhores condições de vida, obrigou o Estado a impor limitações legais para extração de mais-valia pelo prolongamento da jornada de trabalho, por meio da aprovação da Lei Fabril, se iniciou um acelerado desenvolvimento das forças produtivas do trabalho rumo ao avanço da extração de mais-valia, a partir de então, prioritariamente pela intensificação do trabalho⁴². Esse desenvolvimento foi marcado pela crescente incorporação de ciência e tecnologia ao processo de trabalho culminando na revolução técnico-científica.

A indústria teve como ponto de partida, para o revolucionamento das forças produtivas do trabalho, o meio de trabalho e não a força de trabalho, como o era na manufatura. Por isso, segundo Marx (1985-b),

⁴²É evidente que, com o progresso da mecanização e com a experiência acumulada de uma classe própria de operadores de máquinas, aumenta naturalmente a velocidade e com isso, a intensidade do trabalho. Assim, na Inglaterra o prolongamento da jornada de trabalho avançou durante meio século paralelamente com a intensificação do trabalho na fábrica. No entanto torna-se compreensível que, num trabalho que não se caracteriza por paroxismos transitórios, mas por uma uniformidade regular, repetida a cada dia, tem que se alcançar, um ponto nodal em que o prolongamento da jornada de trabalho e a intensidade do trabalho excluem-se mutuamente, de modo que o prolongamento da jornada de trabalho só é compatível com um grau mais fraco de intensidade do trabalho e, vice-versa, um grau mais elevado de intensidade com a redução da jornada de trabalho. Assim que a revolta cada vez maior da classe operária obrigou o Estado a reduzir a força a jornada de trabalho e a ditar, inicialmente às fábricas propriamente ditas, uma jornada normal de trabalho, a partir desse instante portanto, em que se impossibilitou de uma vez por todas a produção crescente de mais-valia mediante o prolongamento da jornada de trabalho, o capital lançou-se com força total e plena consciência à produção de mais-valia relativa por meio do desenvolvimento acelerado do sistema de máquinas (MARX, 1985-b, p. 33)

nenhum processo de produção na indústria é encarado como definitivo, sua base técnica, diferente de todos os modos de produção anteriores, é revolucionária. A indústria revoluciona de modo contínuo tanto a organização do trabalho quanto a formação dos trabalhadores.

O taylorismo é um exemplo dessa capacidade de revolucionamento. Em 1911, após longos anos de acumulação capitalista, mais de um século depois da Revolução Industrial, F. W. Taylor publica um influente tratado, “Os Princípios da Administração Científica”, no qual descreve cientificamente como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes, e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas, segundo padrões rigorosos de tempo de estudo do movimento (HARVEY, 1993).

O taylorismo, enquanto método de organização “científica” da produção, mais do que uma técnica de produção é essencialmente uma técnica social de dominação. Ao organizar o processo de trabalho, dividir o trabalho de concepção e o de execução, estruturar as relações de trabalho, distribuir individualizadamente a força de trabalho no interior do espaço fabril, a classe dominante faz valer seu controle e seu poder sobre os trabalhadores para sujeitá-los de maneira mais eficaz e menos custosa à sua exploração econômica (HARVEY, 1993, p.25).

Difundido como método de organização do trabalho taylorista, esse método buscava baseado na parcialização do processo de trabalho, racionalizar a produção por meio do controle rigoroso dos movimentos dos trabalhadores, e de fato esse método ao possibilitar que os trabalhadores fossem explorados de modo mais eficiente permitiu obter significativos ganhos de produtividade. Por isso, o taylorismo foi incorporado em seus princípios fundamentais por um novo método de organização do trabalho, o fordismo, desenvolvido desde 1914, nos

EUA, por Henry Ford, como resultado da concorrência intercapitalista dentro de uma empresa automobilística⁴³.

A disputa pela hegemonia de poder por meio de guerras, em escala mundial⁴⁴ vivida nesse período (1914-1918 / 1939-1945), gerou conseqüências desfavoráveis ao desenvolvimento capitalista, especialmente pela queda na taxa de lucro que a crise de superprodução de capital evidenciada como “crise de 1929” ou “Grande Depressão” ocasionou. Foi nesse contexto, que o fordismo de mudança setorial na organização do trabalho generalizou-se como novo padrão de acumulação capitalista.

O fordismo foi adotado como método de organização do trabalho capaz de garantir ao mesmo tempo, a completa racionalização do processo de trabalho e planejamento em larga escala. Baseado no método taylorista de produção, esse método introduziu a esteira mecânica ou a linha de montagem como inovação tecnológica ao processo de trabalho, o que permitiu a produção de mercadorias em série e com isso, excelentes resultados em termos da elevação da produtividade.

Em muitos aspectos, as inovações tecnológicas de Ford eram mera extensão de tendências bem estabelecidas. [...] Ford também fez pouco mais do que racionalizar velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho preexistente, embora, ao fazer, o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, ele tenha conseguido dramáticos ganhos de produtividade. [...] A

⁴³A antiga organização da produção precisava de 12:30 horas para montar um veículo. Com o taylorismo, ou seja, apenas com o parcelamento das tarefas, a racionalização das operações sucessivas e a estandarização dos componentes, o tempo cai para 5:50 horas. Em seguida, graças ao treinamento, para 2:38 horas. Em janeiro de 1914, Ford introduz as primeiras linhas automatizadas. O veículo é produzido em 1:30 horas, ou seja, pouco mais de oito vezes mais rápido que no esquema artesanal usado pelos concorrentes” (GOUNET, 1999, p. 19-20). Gounet apresenta detalhadamente a importância do setor industrial automobilístico dentro da economia dos países, devido ao peso de sua influência estratégica, suas conseqüências econômicas e seu papel pioneiro na organização do trabalho que lhe conferem uma importância mais que setorial.

⁴⁴Após a Segunda Guerra Mundial se estabeleceu uma nova divisão internacional do trabalho, na qual vinte países se destacaram no que se refere ao desenvolvimento econômico, mas apenas sete emergiram como potências, EUA, Japão, Canadá, França, Itália, Inglaterra e Alemanha (G7), como destaque para crescente hegemonia dos EUA.

separação entre gerência, concepção, controle e execução (e tudo o que isso significava em termos de relações sociais hierárquicas e de desabilitação dentro do processo) também já estava bem avançada em muitas indústrias. O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista, populista (HARVEY, 1993, p. 121).

Para retomar o crescimento capitalista nos anos pós-guerra, não era suficiente criar condições de produção em massa, era preciso criar também condições de consumo em massa. Porém, para garantir o avanço imperialista, mais que assegurar as condições de consumo em massa, era preciso quebrar de forma mais enfática a resistência dos trabalhadores frente às mudanças impostas ao processo de trabalho, bem como conter o ideário comunista, fortalecido no pós-guerra. Portanto, a consolidação do taylorismo/fordismo demandou um conjunto de medidas do Estado.

Os Estados, baseados no consenso keynesiano⁴⁵, adotaram a política do *Welfare State* ou política de Bem-Estar Social como condição para o desenvolvimento imperialista. No campo das relações internacionais, essa política significou a adesão dos Estados centrais a política de subsídio ao desenvolvimento dos países periféricos via

⁴⁵Os pilares desse consenso foram a defesa da economia mista, com forte participação de empresas estatais na oferta de bens e serviços e a crescente regulamentação das atividades do setor privado por meio da intervenção governamental nos diversos mercados particulares da economia; montagem e ampliação do **Estado do Bem-Estar (*Welfare State*)**, garantindo transferências de renda extra-mercado para grupos específicos da sociedade (idosos, inválidos, crianças, pobres, desempregados, etc.) e buscando promover alguma espécie de justiça distributiva e política macroeconômica ativa de manipulação da demanda agregada, inspirada na teoria keynesiana e voltada, acima de tudo, para a manutenção do pleno emprego no curto prazo, mesmo que ao custo de alguma inflação (Ver mais detalhes em: http://www.revistafator.com.br/ver_noticia.php?not=1554).

empréstimos financeiros⁴⁶, o que possibilitou aos países centrais subordinar os países periféricos a condições necessárias ao seu desenvolvimento. E, nacionalmente, os Estados assumiram a tarefa de assegurar aos trabalhadores condições menos precárias de exploração, condições materializadas na conquista de direitos e benefícios relacionados à saúde, habitação, educação, emprego e melhores salários para conter a insatisfação dos trabalhadores.

A concretização das mudanças em curso neste momento histórico demandaram ainda modificações na formação dos trabalhadores. É nesse período que emerge a teoria do capital humano⁴⁷, paradigma que atribui à qualificação, a responsabilidade pela inserção social. Diante da intensificação da exploração sobre os trabalhadores, no intuito de ocultar o caráter de classe das desigualdades sociais, os trabalhadores passaram a ser formados sob o incentivo da qualificação. Assim como Marx reconhece que a indústria provocou um revolucionamento nas condições de vida dos trabalhadores, Gramsci (1976), ao analisar a sociedade americana, reconhece que mais que uma mudança na produção, o fordismo representou uma mudança na vida dos homens.

Efetivamente Taylor exprime com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana; desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de

⁴⁶A criação, em 1945, de duas instituições financeiras, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), foram imprescindíveis nesse processo de complexificação das relações entre os Estados. Essas instituições internacionais são importantes agentes mediadores na articulação política dos anseios econômicos da sociabilidade capitalista. Na mesma direção, também foi discutida nesse período a possibilidade de criação de uma instituição que regulasse o comércio, a Organização Internacional do Comércio (OIC) mas, diante da sua não consolidação firmou-se, em 1947, de um acordo temporário, o GATT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio) que vigorou até a criação, em 1995, da Organização Mundial do Comércio.

⁴⁷No fim da década de 50 e início da década de 60, Theodoro Shultz (1962-1973) elaborou o conceito de capital humano, vinculando-o uma função agregada macroeconômica, para explicar as diferenças de desenvolvimento econômico-social entre as nações e as diferenças e desigualdades entre grupos sociais ou entre os indivíduos (FRIGOTTO, 1998, p.36)

novidades originais, trata-se somente da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, fase que apenas é mais intensa do que as precedentes e manifesta-se sob novas formas brutais, mas que também será superada com a criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos precedentes e indubitavelmente, superior. Verificar-se-á, inevitavelmente, uma seleção forçada, uma parte da velha classe trabalhadora será impiedosamente eliminada do mundo trabalho e talvez do mundo tout court (GRAMSCI, 1976, p. 397).

A nova fase que Gramsci (1976) já anunciava se materializou com o toyotismo ou acumulação flexível, método de organização do trabalho que introduziu a informática ao processo de trabalho demarcando a definitiva incorporação da ciência⁴⁸ a esse processo. Criado por Taiichi Ohno, esse método surgiu no interior de uma empresa automobilística do Japão⁴⁹, impulsionado pela concorrência intercapitalista, diante das condições desfavoráveis desse país, para aderir ao modelo de acumulação taylorista/fordista dos EUA.

Tendo por base a substituição da produção em massa, que exigia alto investimento e grande número de trabalhadores, pela produção vinculada à demanda, o toyotismo foi implantado gradualmente no

⁴⁸Na sociedade em que vivemos, na sua atual fase histórica, o terreno da C&T é aquele onde se desenvolve a mais acirrada concorrência entre as diversas potências capitalistas (imperialistas), no plano mundial, e onde também se manifestam as tendências parasitárias e a própria crise pela qual atravessa a produção capitalista (COGGIOLA, 2005, p. 3).

⁴⁹A Ford introduziu o fordismo, parcelou as tarefas, racionalizou-as, implantou a linha de montagem, lançou-se à integração vertical para assegurar a continuidade da cadeia. Em outras palavras, tornou a produção mais fluida, o que se traduz pela fenomenal queda do tempo necessário para produzir um veículo. O mesmo acontece com o toyotismo. O que se privilegia é o tempo de fabricação propriamente dito, em detrimento da constituição de estoques ou de longos transportes (que imobilizam A-M e M'-A'). Também a integração via subcontratação e os métodos just-in-time aceleram a fluidez, ou seja, a circulação dos bens da fase preparatória (antes de serem transformados) e de sua venda no mercado de produtos finais. Também aqui as conseqüências são: menor número de horas para fabricar um veículo; menos operários, mais produtividade. Outro exemplo é rotação dos estoques finais. Na Toyota, um carro fica no máximo dois dias no pátio da fábrica; nas outras empresas, fica vinte dias ou mais. É uma enorme diferença caso se queira acumular rapidamente, ou seja, reinjetar os lucros da venda em novos meios de produção ainda mais eficiente. Diante dessa norma ao nível da rapidez da acumulação, os concorrentes são obrigados a acompanhar o líder (GOUNET, 1999, p.45-46).

Japão, entre 1950 e 1970 e após longos anos de acumulação capitalista pós-guerra, especialmente nos EUA, se firmou como novo padrão de acumulação capitalista, diante de uma “nova crise” de superprodução de capital, evidenciada desta vez como “crise do petróleo”.

O enfraquecimento da hegemonia americana nesse momento histórico exigiu a mudança das estratégias para seu avanço imperialista. Para superar a “nova crise”, recuperar as taxas de lucro e garantir a hegemonia de poder, inclusive, diante da intensificação das lutas sociais, o EUA aderiram as políticas de cunho neoliberal, expressas posteriormente no consenso de Washington⁵⁰ e marcadas pela demanda por descentralização e flexibilização. Assim, sob a emergência do fenômeno da “globalização”, os Estados foram sendo “descentralizados” e as políticas “flexibilizadas”.

Promoveu-se uma desresponsabilização do Estado com as políticas sociais, em benefício das demandas de mercado e para garantir a dominação houve a centralização das orientações no campo das políticas. Conforme Antunes (2000) este foi um período de reestruturação produtiva no qual evidenciamos o aumento do setor de serviços, acompanhado do aumento do trabalho precário, informal, temporário, parcial, terceirizado, subcontratado, junto à quebra da estabilidade do trabalhador pela perda de direitos trabalhistas conquistados historicamente, além do crescente desemprego.

Nesse contexto, o toyotismo promoveu uma mudança substancial na formação dos trabalhadores. Ao exigir dos trabalhadores multivariada de funções, operação simultânea de várias máquinas, trabalho em equipe e, particularmente, ao criar círculos de controle que incentivam a participação e competição entre os trabalhadores em prol do aumento de produtividade, este método busca garantir o envolvimento do trabalhador no processo de trabalho, de tal modo que a exploração não pareça imposta e sim, consentida.

⁵⁰O Consenso de Washington foi firmado em 1989 e continha orientações relacionadas a disciplina fiscal, gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulamentação e direito a propriedade intelectual (NAIM, 2000).

As condições de acirramento das desigualdades sociais na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho exigem que se reforce na formação dos trabalhadores o viés individualista e competitivo, por isso, a teoria do capital humano é retomada, entretanto, sob uma outra perspectiva. Ao invés do mero incentivo a qualificação, os trabalhadores são formados sob o incentivo da busca de competências e habilidades para atender os ditames da “empregabilidade”⁵¹. Uma mudança estratégica, que serve na atualidade inclusive, para justificar o crescente desemprego que impossibilita a sobrevivência de uma imensa parcela da humanidade, por meio do argumento da falta de “competência” individual⁵².

No marco da “mundialização do capital”, vivemos um processo denominado por Mello (2003) como “mundialização da educação” e que atende a necessidade de reforçar na formação dos trabalhadores as relações de exploração. Para Kuenzer (2005), embora saibamos que todos estão socialmente incluídos na sociedade capitalista, trata-se ao mesmo tempo de um processo de exclusão/incluyente, no que se refere ao trabalho, e de inclusão/ excludente, em relação à formação. No pólo do trabalho, os trabalhadores são excluídos do trabalho formal, com direitos assegurados e melhores condições, para serem incluídos em formas de trabalho mais precarizadas, a exemplo do trabalho

⁵¹Torna-se necessário que se “desenvolvam habilidades básicas nos planos do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para produtividade, para competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade” (FRIGOTTO, 2005, p. 45).

⁵²Essas orientações podem ser identificadas em documentos oficiais que servem de base para a educação formal a exemplo do relatório Jaques Delors (1996) na esfera internacional, e dos PCN’s (1997) na esfera nacional e ofereceram subsídios teóricos e políticos para a pedagogia das competências ou como chama Duarte (2001) para pedagogia do “Aprender a Aprender”. O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente, trata-se de preparar aos indivíduos por meio de competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001).

terceirizado ou informal e, simultaneamente, no pólo da formação, os trabalhadores são incluídos na escola e excluídos de uma formação de qualidade.

A escola tem hoje uma abrangência⁵³ muito maior, mas ainda que de imediato o crescente número de trabalhadores na escola, junto à elevação do nível de escolaridade, indiquem a ampliação da formação dos trabalhadores, não podemos esquecer que um projeto de formação que se pauta hegemonicamente pelo binômio educar/explorar é incompatível com a ampliação da formação dos trabalhadores; pelo menos, com a ampliação em termos de desenvolvimento pleno de suas potencialidades. A relação de exploração do homem pelo homem, que está na base do atual projeto histórico de formação, impossibilita a ampliação da formação dos trabalhadores nesses termos. A formação mantém seu caráter excludente e unilateral e, portanto, o acesso universal e uma formação de qualidade continuam a ser uma impossibilidade.

Na forma histórica capitalista, o que evidenciamos é uma tendência de minimização da formação dos trabalhadores, em prol da lógica de valorização de valor, minimização que não se deve apenas às modificações de ordem técnica, que por vezes implicam na redução dos requisitos necessários à formação dos trabalhadores, se deve também, a mudanças de ordem ideológica. Com a complexificação das relações e aumento das desigualdades sociais, a minimização da formação dos trabalhadores para além de se expressar na redução dos requisitos necessários à formação, se expressa no caráter fortemente ideológico dessa formação no sentido da intensificação do controle sobre os trabalhadores.

Além disso, a minimização da formação pode ser evidenciada também em razão das estratégias adotadas para redução do valor da formação materializadas no espaço de formação dos trabalhadores, a educação formal. A incorporação de ciência e tecnologia no campo da formação expresso atualmente, por exemplo, no crescimento acelerado

⁵³Além da necessidade de “mundialização da educação” como parte importante do processo de internalização das idéias dominantes, os dados relativos à educação são tidos como importantes indicadores de desenvolvimento social e econômico.

da educação à distância como modalidade de formação para os trabalhadores tem comprometido ainda mais a formação destes e longe de ter como objetivo principal a reivindicada democratização do acesso a formação, atende a necessidade do capital de “mundialização da educação” e da redução dos custos da formação.

Reconhecemos que na sociabilidade capitalista a educação formal e, portanto a escola é um espaço importante de formação dos trabalhadores, a escola ainda é o espaço privilegiado para que os trabalhadores possam acessar os bens culturais produzidos historicamente e que são patrimônios da humanidade. Entretanto, reconhecemos os limites da escola na sociabilidade capitalista e da formação dos trabalhadores nesse espaço, como expomos anteriormente. Reafirmamos que a escola oferece predominantemente um conhecimento restrito ao necessário a produção e uma formação burguesa, fatores que minimizam a formação dos trabalhadores por diminuir tanto a possibilidade de elevação do patamar cultural quanto a organização da classe trabalhadora.

Cabe acrescentar ainda que na sociabilidade capitalista a elevação do nível de escolaridade e o aumento do número de trabalhadores na escola, apesar de ser uma conquista da classe trabalhadora, tem servido como mais uma forma de selecionar os que venderão a força de trabalho para sobreviver e também como meio de reduzir o valor da força de trabalho. A exigência de formação tem possibilitado que se crie, em escala mundial, um “exército de reserva” que em meio à intensificação da luta pela sobrevivência, é submetido a condições de trabalho e de vida de crescente precarização.

Dessa forma, avançamos para o próximo capítulo reafirmando a importância da categoria capital para o debate sobre formação e particularmente para o debate sobre formação de professores de Educação Física, visto que entender o capital permite discutir a formação destes professores num patamar que reconhece sua articulação com as condições objetivas e sua interdependência com os demais complexos sociais.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A MINIMIZAÇÃO DA FORMAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A tendência de minimização da formação dos trabalhadores, em prol da lógica de valorização de valor é materializada na política educacional, adotada pelo Estado⁵⁴, campo no qual se trava a luta pela direção do projeto de formação dos trabalhadores. Portanto, neste capítulo, partimos das contradições postas no âmbito da política educacional no Brasil, particularmente na política para o ensino superior e para formação de professores para apresentarmos como a tendência de minimização da formação dos trabalhadores se expressa atualmente na formação de professores de Educação Física.

No Brasil, em que pesem os prognósticos que indicam a possibilidade de sua emergência enquanto potência econômica e política⁵⁵, sua política educacional em conforme com sua inserção periférica no projeto capitalista é fortemente vinculada ao atendimento das necessidades de internacionalização e de avanço imperialista dos países centrais. Na atualidade, essa política é marcada pela descentralização e flexibilização, que implicam no crescente incentivo a privatização da educação e na intensificação das estratégias de conformação social no âmbito da formação.

⁵⁴O Estado é a expressão mais acabada das relações capitalistas. É por intermédio da criação dessa estrutura organizativa que os proprietários privados asseguram a manutenção e o aprofundamento das relações de exploração, favorecendo o desenvolvimento capitalista, principalmente, via implementação de políticas governamentais que garantam a valorização do valor necessária para sua reprodução. Mas, embora represente prioritariamente os interesses da classe dominante, o Estado se constitui em um conjunto de instituições e organismos que tem como objetivo regular os conflitos entre as classes sociais, classes com interesses distintos e antagônicos. Deste modo, a fim de manter o equilíbrio necessário, sobretudo frente às crises do modelo de acumulação capitalista, o Estado precisa atuar, ainda que minimamente, na diminuição das contradições entre as classes, e o faz mediante adoção de medidas amenizadoras da exploração sobre a classe trabalhadora (IANNI, 1982). O Estado assegura a exploração, mas paralelamente a ameniza via concessões expressas nas políticas adotadas, inclusive as educacionais. Certamente essas concessões não são somente um mecanismo do Estado de regulação entre as classes, representam o resultado da correlação de força no embate entre os interesses dos proprietários privados e as demanda dos trabalhadores.

⁵⁵O Brasil, junto à Rússia, Índia e China (chamados BRICS) se destaca no cenário mundial pelo crescente desenvolvimento de sua economia (SALEK, 2009).

Um breve apanhado histórico nos mostra a relação que se estabelece, desde a consolidação do Estado brasileiro, entre as iniciativas educacionais e as necessidades capitalistas. O Estado brasileiro data de meados do período imperial (1822-1889). Somente após aproximadamente três séculos na condição de colônia de Portugal (1500-1822), em 1831, é que o Brasil frente à crise do sistema escravista tem sua independência efetivada e então sob as bases de uma economia agroexportadora e ainda sustentada pelo modo de produção escravista, consolida seu Estado. É a partir daí, embora as iniciativas educacionais remontem ao período colonial⁵⁶, que temos as primeiras tentativas do Estado brasileiro em consolidar seus interesses por intermédio da educação.

Já nesse período, a necessidade de construir uma unidade territorial que garantisse a dominação foi articulada via educação. A preocupação em organizar o sistema educacional para esse fim estava presente na Constituição de 1824, primeiro ordenamento político-jurídico do país, no qual a educação elementar foi instituída como gratuita a todos os cidadãos⁵⁷. Entretanto, a iniciativa de universalização da educação elementar, não tinha ainda, no período imperial, grande expressão nas políticas do então, recentemente constituído, Estado brasileiro.

Foi somente com a República, forma de governo adotada em 1889, que a educação começou a adquirir efetivamente no Brasil contorno de política de Estado. Em virtude da crise do sistema escravista e início do processo de substituição da economia

⁵⁶Segundo Saviani a primeira organização educativa formal de destaque no Brasil data do período colonial, a educação jesuítica, um projeto de cunho religioso que buscava garantir a dominação. “O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea [...] três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores” (SAVIANI, 2007, p.29).

⁵⁷“Atropelado pelo projeto de criação das universidades, o projeto de um plano geral ou de um tratado de educação ficou relegado a um segundo nível, sem qualquer diretriz oficial da Constituinte. O único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei que ampliava as possibilidades de educação privada [...] A lei permitia a todo cidadão abrir escola elementar, sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente” (FÁVARO, 1996, p. 43-44).

agroexportadora pela indústria, se impôs a necessidade de substituir o trabalhador servil pelo trabalhador assalariado e para isso, o Estado buscou consolidar um sistema educacional que assegurasse essas condições. Segundo Saviani (2007), no período da República Velha (1889-1930) foram realizadas inúmeras reformas educacionais, embora sem impacto substancial na educação do país.

Porém, conforme Neves (2008), foi na Era Vargas (1930-1945)⁵⁸ que se consolidou de fato a vinculação entre educação e as demandas do capitalismo. Na era Vargas, para garantir a necessária formação dos trabalhadores, o governo propiciou a expansão do sistema de educação⁵⁹, criou, em 1930, o Ministério da Educação e da Saúde e estruturou definitivamente as universidades no Brasil⁶⁰. A política educacional começou a ser delineada de modo a atender as necessidades econômicas e sociais de implantação do capitalismo no país.

O fim da Segunda Guerra Mundial e a conseqüente reestruturação da divisão internacional do trabalho sob a hegemonia estadunidense foram acompanhados, no Brasil, pela queda do regime autoritário de Getúlio Vargas, marcando o início de uma nova fase do processo de modernização capitalista no país. No plano econômico essa nova fase se caracteriza pela passagem da etapa da industrialização restringida para a etapa da industrialização pesada, na qual o Estado aprofundou sua intervenção na atividade econômica, ao mesmo tempo que redefiniu sua relação com as classes sociais, como resultado da vigência de uma inconstitucionalidade

⁵⁸A década de 1930, iniciada com a instalação do regime autoritário de Getúlio Vargas, testemunhou um reordenamento das relações capitalistas no país. A progressiva consolidação da burguesia industrial emergente, ainda que frágil e dependente da oligarquia agrária, combinada a um proletariado urbano caracterizado por tentativas localizadas de organização autônoma, propiciou a configuração de um Estado forte (NEVES, 2008, p. 35).

⁵⁹A Constituição de 1934 definiu além da necessidade de um Plano Nacional de Educação, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, o ensino religioso como optativo e a regulação do financiamento para a educação, medidas incorporadas na Constituição de 1937, com dois acréscimos, ensino profissionalizante/ escolas de aprendizagem nas indústrias e educação moral e inclusão da política nos currículos escolares (SAVIANI, 2007).

⁶⁰Esse foi um período marcado pelas primeiras discussões em torno da educação e que resultam no primeiro documento brasileiro em defesa da escola pública, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932.

democrática (NEVES, 2000 apud NEVES, 2008, p. 39).

A forma de governo autoritária do Estado Novo foi substituída por uma forma de governo mais populista, representada pelo Estado desenvolvimentista (1946-1964) e marcada, com afirma Neves (2008), pelo aprofundamento da intervenção do Estado na economia junto à redefinição de sua relação com as classes sociais. Além disso, conforme Mello (2003), entre 1950 e 1960, na tentativa de integrar o Brasil ao bloco capitalista foi promovida uma intensa industrialização do país, com a crescente presença das multinacionais.

Após as duas guerras mundiais, no contexto do consenso keynesiano e das políticas de bem-estar social, em que subsidiar os países periféricos se tornou condição para o avanço imperialista dos países centrais, o Brasil passou a receber, dos organismos multilaterais, particularmente dos EUA, um crescente apoio financeiro para seu desenvolvimento⁶¹. Ao mesmo tempo, internamente, o governo brasileiro, embora diferente das políticas sociais de cunho universalistas dos países centrais, buscou oferecer, ainda que minimamente e de forma setorial, condições menos precárias de exploração materializadas em benefícios trabalhistas que assegurassem o desenvolvimento capitalista, bem como a adesão dos trabalhadores aos novos métodos de trabalho impostos.

Nesse processo, foi necessário também, promover um conjunto de alterações no plano educativo. Para adequar a formação dos trabalhadores, as necessidades dessa nova conjuntura, o governo promoveu o aumento considerável do acesso ao ensino em todos os níveis, inclusive ao ensino superior. Também foi nesse período, com a Constituição de 1946, que se iniciou a discussão acerca da construção da primeira lei de diretrizes e bases da educação, aprovada em 1961 (SAVIANI, 2007). A política educacional tinha como objetivo consolidar o capitalismo no país, todavia, Neves (2008) indica que já no final da década de 1960 havia uma forte presença, no campo

⁶¹A CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe) criada em 1948 e que surge provisoriamente como um comitê da ONU tem importante papel nesse processo.

educacional, de organizações dos setores populares que reivindicavam reformas de base⁶².

Mas, o golpe e início do governo militar (1964-1984) estenderam para educação, o caráter anti-democrático da ditadura. No período ditatorial, o crescimento do Brasil continuou a ser sustentado pelos empréstimos diretos dos organismos multilaterais, mas segundo Mello (2003) os financiamentos tornaram-se cada vez mais direcionados a investimentos específicos e a resultados. Um exemplo desse direcionamento se expressou na política educacional do país. No regime militar, foram firmados os acordos MEC/USAID que orientaram a primeira reforma do ensino brasileiro⁶³ estimulando a iniciativa privada na área educacional.

Porém, o direcionamento dos investimentos foi ainda mais aprofundado em razão do aumento exponencial que os empréstimos dos organismos multilaterais acabaram por provocar ao longo dos anos, e nessas circunstâncias, as políticas públicas em geral, políticas econômicas e sociais ficaram condicionadas ao pagamento da dívida. A partir de então, os novos acordos firmados entre os organismos multilaterais e o Brasil, inclusive no campo das políticas educacionais, foram marcados por um maior controle desses organismos. A política educacional brasileira vinculou-se assim, definitivamente ao atendimento das necessidades de avanço imperialista.

3.1 Contexto da atual política educacional no Brasil

⁶²Nesse movimento podem situar-se desde a proposta de Reforma Universitária impulsionada pela União Nacional dos Estudantes – UNE e suas iniciativas de educação popular, desenvolvidas pelos Centros Populares de Cultura, a Campanha em Defesa da Escola Pública, deflagrada durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, até as ações do Movimento de Educação de Base, que contaram com o apoio de alguns setores da Igreja Católica (NEVES, 2008, p.44).

⁶³No ensino superior, esses acordos orientaram a reforma universitária de 1968, que flexibilizou o tempo de formação e os currículos e priorizou uma formação de caráter técnico. Também a educação básica teve seu tempo reduzido de 12 para 11 anos, um ano a menos do que a média dos países centrais.

A partir da década de 1980, evidenciamos a crescente adequação da política educacional brasileira aos ditames imperialistas. Nesse período, frente a uma nova crise de superprodução de capital, os organismos multilaterais, baseados no consenso de Washington e nas políticas de cunho neoliberal, lançaram programas de ajustes e reformas para os países periféricos que provocaram importantes alterações no setor educacional, bem com na política educacional do Brasil.

No contexto de recessão mundial e crescente inflação esses programas foram implantados, sob o pretexto de que eram necessários para o crescimento econômico dos países periféricos. Entretanto, os ajustes e reformas buscavam recuperar as taxas de lucro e garantir a hegemonia diante da intensificação das lutas sociais, aliando liberalização⁶⁴ à reforma estrutural. Assim, junto à política de estabilização econômica, os países periféricos foram submetidos à política de liberalização econômica e financeira, acompanhada de um conjunto de reformas (tributária, financeira, trabalhista, previdenciária⁶⁵) com incentivo a privatização do setor público⁶⁶.

Conforme Mello (2008) esses ajustes e reformas foram implantados gradualmente e em diferentes momentos históricos na América Latina, devido à diferença na correlação de forças existente em cada país. No caso do Brasil, os ajustes e reformas foram introduzidos desde a década de 1980⁶⁷, mas foi na década de 1990, particularmente

⁶⁴Destacamos nesse processo a criação, do NAFTA (Tratado Norte-Americano de Livre Comércio), da OMC (Organização Mundial do Comércio) e a tentativa de criação da ALCA (Área de Livre Comércio das Américas).

⁶⁵No caso brasileiro o plano de estabilização foi realizado em 1986, a reforma financeira em 1988, a liberalização e a privatização em 1990 (PND – Plano Nacional de Desestatização - Lei nº 9.491/09/97), a reforma previdenciária em 2003 e estão em curso a reforma trabalhista e tributária. A reforma da previdência, iniciada no governo FHC e implementada no governo LULA, foi marcada pela imensa insatisfação dos trabalhadores e diversas manifestações contrárias. No entanto, a reforma foi aprovada ampliando o tempo mínimo de arrecadação e aumentando o incentivo a previdência privada.

⁶⁶No Brasil foram privatizadas empresas públicas rentáveis e prestadoras de serviços essenciais como: as companhias elétricas e de telefonia, e a Vale do Rio Doce – uma das maiores mineradoras do mundo.

⁶⁷As atuais mudanças [...] remontam à segunda metade da década de 1980, anos de efervescência política do país, marcados por uma crise do modelo econômico dos anos de ditadura, pela perda da legitimidade do Estado desenvolvimentista, pelo crescente protagonismo da classe trabalhadora no cenário político nacional e pela crise conjuntural da burguesia brasileira, fraturada por interesses distintos entre suas várias frações, em especial

no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que as políticas neoliberais foram consolidadas no país.

Elaborados sob uma forte crítica ao Estado desenvolvimentista e as políticas de bem-estar social esses ajustes e reformas partiram do argumento neoliberal de que a crise do padrão de acumulação capitalista, vivida naquele momento histórico, era uma crise do Estado. O Estado intervencionista seria o responsável por provocar uma crise fiscal, devido aos altos gastos com políticas públicas e, além disso, interferiria negativamente no mercado, enquanto regulador (BRESSER PEREIRA, 2001), portanto, reivindicava-se descentralização do Estado e flexibilização de suas ações. É exatamente sob este argumento, que assistimos em 1995 a reforma administrativa do Estado brasileiro⁶⁸.

Em contraposição ao Estado intervencionista que buscava assegurar políticas sociais assistimos uma investida na redução da intervenção do Estado e desmonte das políticas públicas em geral, previdência, trabalhista, educacional. Ou seja, para garantir o avanço imperialista assistimos a mundialização do capital por intermédio da descentralização do Estado e flexibilização de suas ações e nessas condições, promoveu-se a desresponsabilização do Estado com as políticas sociais para atender demandas de mercado. Entretanto, é importante dizer, que isso em nada afetou o caráter centralizador do Estado.

Para atender a demanda de descentralização e flexibilização foram estabelecidos, na reforma do Estado, setores exclusivos e não-exclusivos, por meio dos quais se garantiu para o Estado a centralização

entre as frações monopolista e não monopolista, nacional e estrangeira, atingidas de modo distinto pelas mudanças no processo de acumulação capitalista no âmbito mundial. Essa situação geral se redefine a partir da metade dos anos 1990, quando governos [...] se empenham em implantar em nível nacional o projeto societal e de sociabilidade da burguesia mundial para o século que se inicia [...] (NEVES, 2008, p. 48-49).

⁶⁸A Ementa Constitucional n 19/1998 provoca segundo Santos (2000) as seguintes modificações no aparelho estatal: fim do regime jurídico único, fim da isonomia salarial, precarização da estabilidade, alterações dos concursos públicos, mudanças nas licitações, institucionalização dos contratos de gestão, teto de remuneração, aumentos salariais para os detentores de cargos eletivos, ampliação do princípio de reserva legal, desvinculação entre civis e militares para efeito de reajustes, fixação de remuneração na forma de subsídio, instabilidade das revisões anuais, repasses para Estados, municípios e distrito federal, irredutibilidade salarial, disponibilidade com remuneração proporcional e revisão dos estatutos.

de atividades estratégicas como leis, políticas e em última instância, o cumprimento e financiamento destas (setores exclusivos) e se descentralizou, ou se concedeu ao mercado, setores como, saúde, educação, cultura e pesquisa científica, setores não diretamente ligados ao poder do Estado (setores não-exclusivos). Dessa forma, no setor educacional, o Estado descentralizou o provimento da educação, mas intensificou a centralização no que se refere à orientação da política pública educacional.

Portanto, a reforma do Estado possibilitou que a tendência de privatização da educação, presente desde as primeiras iniciativas do Estado brasileiro em organizar o sistema educacional, fosse aprofundada, mas não apenas porque permitiu que a educação fosse provida, para além do Estado, pelo setor privado e pelo setor público não-estatal. A reforma também aprofundou a privatização da educação porque consolidou a possibilidade de deslocamento de recursos públicos para o setor privado, consolidando uma tendência da Constituição de 1988, na qual o uso dos fundos públicos não foi assegurado exclusivamente para as instituições de ensino providas pelo Estado.

Desde a reforma, a educação brasileira vem sendo deslocada para o setor de prestação de serviços. Carvalho (1999) aponta que as políticas públicas em geral, e, portanto a política educacional passou a ser engendrada pelo embate entre privatização/publicização e tutela/direito. A parceria que se estabeleceu entre Estado e sociedade civil (mercado) engendrou esses embates com base no argumento de que a privatização possibilitaria melhores resultados e maior oferecimento dos serviços educacionais e no apelo à solidariedade em busca do desenvolvimento da cultura da tutela e retirada do direito como fundamento da política educacional.

Como esclarece Fontes (2006), as décadas de 1970 e 1980, no Brasil, foram marcadas pela proliferação de organizações tanto de cunho popular quanto empresarial. Porém, as organizações de base popular foram duramente reprimidas enquanto as organizações de base empresarial que aglutinavam associações por ramos e setores de produção, assim como associações de caráter profissional tiveram sua

expansão favorecida, o que propiciou a construção de “novas” relações entre Estado e sociedade civil (mercado).

Por isso, particularmente na década de 1990, as políticas educacionais no Brasil passam a aparecer sob “novas” relações, evidenciadas não apenas pela maior articulação e presença das agências multilaterais, representadas pela ONU (Organização das Nações Unidas), BM (Banco Mundial), FMI (Fundo Monetário Internacional) entre outras, mas também pelas agências governamentais, nas suas várias instâncias do chamado terceiro setor⁶⁹ (nem mercado/ nem Estado), representadas pela enorme expansão das organizações da sociedade civil, a exemplo das ONG e fundações empresariais sem fins lucrativos.

De outro modo, a reforma intensificou o controle sobre a política educacional no Brasil. Diante da impossibilidade de crescimento, agravamento da miséria e considerável aumento das desigualdades sociais nos países periféricos, os organismos multilaterais redirecionaram suas orientações para as políticas públicas desses países, no sentido de conter as lutas sociais. No âmbito da política educacional, destacamos o programa mundial “Educação para Todos” (EPT), lançado em 1990 e implantado em 1995 no Brasil, e que se situa dentre as ações com foco na pobreza, dirigidas por esses organismos com estratégia de conformação social.

Seguindo as recomendações dos organismos multilaterais, o governo de Fernando Henrique Cardoso aprovou uma série de reordenamentos político-jurídicos, via reformas educacionais, nos vários níveis de ensino; fundamental, médio, profissionalizante e superior, para adequar as políticas educacionais as necessidades de avanço imperialista. A partir de 1995, inúmeras medidas, referentes à educação básica, diretrizes e avaliação⁷⁰ foram aprovadas e posteriormente, em

⁶⁹ Ver (MONTAÑO, 2002).

⁷⁰ Dentre essas medidas temos: EPT (Educação para todos), LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Plano Decenal, PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), FUNDEF (Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério) substituído em 2007 pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), DCN (Diretrizes Curriculares para a educação básica, infantil, de jovens e adultos, profissional e tecnológica, do campo e superior), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da

1999, foram aprovadas medidas relacionadas à formação de professores, medidas que foram à base imprescindível para o aprofundamento da privatização da educação e para intensificação das estratégias de conformação social.

Também em 2001, a partir de indicações construídas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996⁷¹, foi construído o PNE (Plano Nacional de Educação) e, em 2007, já no governo de Luis Inácio Lula da Silva, foi lançado o PDE⁷² (Plano de Desenvolvimento da Educação), dando seqüência às políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso. O PDE, embora não esteja articulado ao PNE como indica Saviani (2007), também segue as orientações dos organismos multilaterais.

Registramos que na década de 2000, os organismos multilaterais reafirmaram para os países periféricos as orientações para conter as desigualdades sociais, porém com foco na governabilidade. Por isso, os organismos reforçam em suas orientações a necessidade de fortalecimento da sociedade civil (mercado) e da flexibilização e descentralização⁷³ das políticas públicas nesses países. Com isso os

Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PROVÃO (Exame Nacional de Cursos) substituído em 2004 pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes).

⁷¹A atual LDB de 1996 foi aprovada desconsiderando-se o projeto em discussão desde a promulgação da Constituição de 1988 pelo movimento dos educadores. Apresentando uma série de modificações para o sistema educacional brasileiro a LDB foi marcada pelo beneficiamento do setor privado tendo sua implementação condicionada a posteriores medidas governamentais (SAVIANI, 2003).

⁷²O PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), considerado um complemento do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) também lançado em 2007, é um plano de ação plurianual, (2008/2011), composto por um conjunto de ações, direcionadas para todos os níveis de ensino e organizadas a partir de quatro eixos norteadores, analfabetismo, educação básica, educação profissionalizante e educação superior, ou seja, combate ao analfabetismo, desenvolvimento da educação básica e reforma do ensino superior (BRASIL, 2009-a).

⁷³A primeira tentativa de descentralização da educação segundo Saviani (2007) foi referendada em 1834 com o Ato Adicional que delegava as províncias a responsabilidade por promover o ensino elementar. “A descentralização já era uma característica constituinte da educação formal do Brasil. A educação primária e a secundária foram organizadas sob a responsabilidade dos estados e/ou municípios, conformando várias redes de ensino em todo país. Este caráter descentralizado da educação formal originou-se, principalmente, da omissão do poder público, do embate de diferentes projetos societários das elites locais e, em menor medida, da organização federativa do país. Esses conflitos acompanharam também a lógica de distribuição das competências entre diferentes esferas do governo – União, estados e municípios – ao longo do século XX” (KRAWCZYK, 2008, p. 7999).

organismos sinalizam novamente para privatização e intensificação das estratégias de conformação social.

No Brasil, sob o argumento de atender algumas das demandas históricas do movimento docente, a exemplo da autonomia, o governo de Luis Inácio Lula da Silva seguindo as orientações dos organismos multilaterais promoveu a horizontalização das políticas educacionais, entretanto, o governo flexibilizou e descentralizou somente questões referentes à gestão das instituições de ensino e, especialmente, o financiamento dessas instituições, o que de forma alguma atende as reivindicações históricas do movimento docente.

Ao contrário, essas estratégias propiciam participação apenas em termos de uma maior responsabilização social, e ao invés de oferecer maior autonomia para as instituições, quebram esse princípio à medida que reduzem os investimentos na área educacional⁷⁴, inclusive para o ensino superior e estimulam, por meio de ações amparadas na legislação vigente⁷⁵, a privatização para atender as necessidades de avanço imperialista.

3.1.1 A política educacional para o ensino superior

Em conforme com a política educacional, as orientações dos organismos multilaterais para a política do ensino superior nos países periféricos, contida em "*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*", indicam para esta modalidade de ensino: fomentar maior diferenciação das instituições, incluindo o estabelecimento de instituições não universitárias e privadas, propiciar incentivos para que

⁷⁴ Quanto ao financiamento, a redução dos investimentos públicos na educação, ao longo dos últimos anos de políticas neoliberalizantes, persiste e se expressa no orçamento para a educação, para este ano, estimado em 4,3% do PIB (Produto Interno Bruto), contrastando vergonhosamente com dados que indicam que, no período de quase duas décadas, o setor público tem transferido de 4% a 7% do PIB por ano ao setor bancário, na forma de pagamento de juros (POCHMANN, 2007 *apud* FREITAS, 2007, p. 1204).

⁷⁵ A exemplo da Lei de Inovação Tecnológica, Lei das Fundações, Lei do PPP (Parceria público-privado), Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei da Autonomia Universitária, COTAS (Sistema de Reserva de Vagas), dentre outras.

as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento vinculando financiamento a resultados, redefinir o papel do governo e focalizar políticas de qualidade, adaptabilidade e equidade (diretrizes e centros de excelência) (BRASIL, 2009-b), orientações que apontam para o desmonte da educação superior .

Além disso, nestas orientações o ensino superior tem caráter secundário em relação à educação básica. Não é a toa que o PDE, documento que apresenta as atuais orientações para política educacional do Brasil, contém ações para o ensino superior⁷⁶, que articulam a reforma dessa modalidade de ensino ao desenvolvimento da educação básica. Desde as medidas relacionadas às diretrizes e avaliação, implantadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, até as ações para o ensino superior, realizadas no governo de Luis Inácio da Silva, a educação básica tem sido o foco principal das recomendações dos organismos multilaterais para a educação no Brasil.

O Brasil apresenta baixos índices de oferecimento e de qualidade da educação básica e o aumento desses índices são impostos pelos organismos multilaterais, como uma tarefa imprescindível para elevar os índices de desenvolvimento social e econômico do país. Por outro lado, o atual estágio de desenvolvimento econômico do Brasil no cenário mundial também requer a elevação de índices no que se refere ao oferecimento e qualidade da educação no ensino superior. Todavia, em ambos os casos, a elevação desses índices atendem a uma demanda dos organismos multilaterais de “formar mão-de-obra barata”. No caso da educação superior isso fica claro quando identificamos o modelo de formação para o qual sinalizam as recomendações desses organismos.

Lembramos que desde o governo de Fernando Henrique Cardoso; docentes, estudantes e funcionários da comunidade universitária tem se organizado contra as orientações dos organismos multilaterais para a

⁷⁶As ações para o ensino superior são: o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), UAB (Universidade Aberta), o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e o e-EMC, a nova CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o Programa Nacional de Pós-doutorado, Tecnologia da informação: ciclo avançado, Escola de Altos Estudos, Plano Nacional de Assistência estudantil, Fies Solidário, Programa de bolsa institucional de iniciação à docência, lei de incentivo à pesquisa e o PROEXT (Programa de Apoio à Extensão Universitária) (BRASIL, 2009-a).

educação, particularmente para o ensino superior. Em 1997, por exemplo, entidades representativas do movimento apresentaram em contraposição ao Plano Nacional de Educação “Uma proposta da sociedade brasileira”. Entretanto, essa proposta teve os principais itens vetados, no plano aprovado em 2001, inclusive, o item referente ao investimento mínimo na educação.

Em 2003, o governo de Luis Inácio Lula da Silva, tendo por base, os reordenamentos implantados no governo de Fernando Henrique Cardoso, não apenas manteve os vetos ao PNE, mas dando seqüência às políticas de cunho neoliberal no país e seguindo as orientações dos organismos multilaterais implementou ações para o ensino superior que para além de aumentar o número de vagas e matrículas no ensino superior, fomentam a privatização e o modelo de gestão empresarial para essa modalidade de ensino. Dentre essas ações destacamos o PROUNI (Programa Universidade para Todos), lançado em 2005, com a finalidade de conceder bolsas de estudo para estudantes, em instituições privadas de educação superior.

O PROUNI foi lançado pelo governo para dar sustentação aos estabelecimentos privados de ensino, que enfrentavam problemas com a inadimplência. Com a abertura da educação ao setor privado, a oferta de vagas no ensino superior cresceu imensamente, porém, esse aumento não garantiu que essas vagas fossem ocupadas, visto que numa sociedade marcada pela desigualdade social, a maior parte da população não tem condições de arcar com os custos de uma educação privada.

Hoje, o setor privado oferece um grande número de vagas, oferece inclusive um número de vagas superior ao de concluintes do ensino médio, mas o setor privado não oferece as condições de permanência para os estudantes. Criou-se um problema que diz respeito não a oferta de vagas, mas à natureza dessas vagas e o PROUNI surge não para resolver esse problema, mas para garantir as condições de crescimento do setor privado. Ao aderir ao programa, às instituições privadas e sem fins lucrativos são imediatamente beneficiadas com a isenção fiscal.

Além do PROUNI, o governo lançou outras ações para o ensino superior, dentre elas a UAB (Universidade Aberta do Brasil) que

incentiva a modalidade de educação à distância, especialmente para a formação de professores da educação básica, os IFETs (Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia) institutos de ensino técnico que foram elevados a nível superior e o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), programa do governo que teve uma implantação bastante conturbada.

No governo de Luis Inácio Lula da Silva, foram apresentadas quatro versões de projetos de reforma universitária. No entanto, diante das manifestações contrárias pelo conjunto dos estudantes, servidores e professores⁷⁷, expressas nas paralisações e greves nas IES (Institutos de Ensino Superior) por todo o Brasil, o governo, desconsiderando as reivindicações e bandeiras históricas da comunidade universitária, apresentou o REUNI⁷⁸ (que surge como um programa, e não como o projeto de reforma) como uma alternativa à proposta de reforma universitária.

O REUNI enquanto um programa de governo foi facilmente sancionado por decreto, sem que houvesse maiores discussões e a partir daí, os confrontos foram descentralizados, visto que a princípio ficou a cargo de cada IES federal adotar ou não o programa, fato que provocou mais mobilizações e paralisações pelo país. Contudo, o REUNI, vem

⁷⁷O ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), se opondo a implantação desses projetos de cunho neoliberal e tendo por base o acúmulo histórico do movimento docente apresentou, uma contraproposta aos projetos em curso, intitulada a “Proposta para Universidade Brasileira” (ANDES, 2003).

⁷⁸O REUNI segue diretrizes encontradas internacionalmente no Tratado de Bolonha “Até 2010, o Ensino Superior será profundamente impactado por uma série de mudanças surgidas a partir da Europa. Neste ano, cumpre-se o prazo para que se implantem as adaptações previstas no Tratado de Bolonha. Firmado em 1999 por ministros ligados à Educação de 29 países do velho continente, o documento prevê a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior - uma região em que os currículos serão unificados, os créditos multi-validados e os estudantes terão livre mobilidade. Na mira do acordo, já em andamento, o aumento da competitividade europeia no cenário mundial. Não é difícil compreender o que levou os governos europeus a se movimentarem nesta direção. Em meados da década de 90, às portas da consolidação da União Europeia, o continente registrava índices de desemprego que passavam a casa dos 10%, mesmo em países considerados ricos, como a Alemanha e a França - números que, ainda hoje, são uma realidade, segundo dados da UE. Ao mesmo tempo, enquanto os EUA cresciam como potência econômica e política, nações como Índia e Japão mostravam as garras para o mercado mundial. Era preciso mudar o cenário. Este processo culminou, em 1999, na reunião da qual resultou o Tratado de Bolonha, um documento que levasse os países europeus a se unir e criar uma estratégia de fortalecimento do bloco econômico a partir da Educação Superior (MARQUES, 2006).

sendo adotado por muitas universidades federais num processo rápido e tendo sua implementação assegurada por ordenamentos políticos construídos anteriormente.

Embora instituído em 2007, o REUNI, tem suas diretrizes implementadas no Brasil desde 2003⁷⁹ e é um programa questionável em vários aspectos. Basta dizer que as condições materiais para cumprir os objetivos propostos⁸⁰, ou seja, o baixo financiamento oferecido pelo governo para sua realização indicam a quebra da autonomia da universidade, garantida pelo artigo 207 da Constituição brasileira, e que além disso, os baixos investimentos acarretam a precarização das condições de trabalho do conjunto de trabalhadores, professores e servidores e incentivam a precarização da formação dos estudantes.

⁷⁹As diretrizes do BM estão sendo implementadas desde 2003 a partir de três ciclos. 1) expansão do ensino superior para o interior (2003-2006) – tem como meta a criação de dez novas universidades federais em todas as regiões, consolidação de duas universidades federais e a criação e consolidação de 49 campi universitários. 2) expansão com reestruturação (2007-2012) - tem como meta a adesão da totalidade das 54 instituições federais de ensino superior (existentes em 2007), 26 projetos com elementos componentes de inovação, consolidação e implantação de 95 campi universitários e ampliação considerável do número de vagas da educação superior, especialmente no período noturno. 3) expansão com ênfase nas interfaces internacionais (2008) - tem como meta a criação de universidades federais em regiões territoriais estratégicas. Segundo o MEC, encontra-se em processo de criação e/ou implantação a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), sediada em Foz do Iguaçu (PR), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sediada em Santarém (PA), a Universidade Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) em Redenção (CE) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sediada em Chapecó (SC) (BRASIL, 2009-b).

⁸⁰São objetivos do REUNI: Criar condições (aporte de recursos) para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior; Aumentar a qualidade do ensino por meio da inovação e adequação acadêmicas com a articulação entre graduação, pós-graduação e educação básica, profissional e tecnológica; Melhorar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura física das universidades federais; Elevar, de forma gradual, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e atingir a taxa da relação aluno/professor em cursos presenciais de graduação igual a 18; Aumentar em 20%, pelo menos, as matrículas nos cursos de graduação; Prazo de cinco anos, a contar do início de cada plano, para o cumprimento das metas estabelecidas pelas instituições federais de ensino superior; Adequar academicamente a universidade em seus aspectos qualitativo (essência e estrutura) e quantitativo (expansão da oferta) às novas demandas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento que se fortalece cada vez mais neste início de século; Definir, a partir do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, uma política pública federal de educação superior; Formar, estrategicamente, mão-de-obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e ecológicas nacionais do novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país; Produzir conhecimento científico, tecnológico e de inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento que se estabelece do Século XXI (BRASIL, 2009-b).

Segundo o ANDES/SN (2004) o REUNI trata-se de uma contra-reforma. A entidade avalia que o governo Lula mantém pauta semelhante a do governo de FHC para reforma da educação brasileira: investimento mínimo no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e no ensino médio; abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, por meio da educação superior à distância, e diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

Por trás de uma grande campanha publicitária e do discurso da democratização do acesso ao ensino superior, o governo implementa um plano de privatização gradual⁸¹ da educação superior em benefícios do setor privado. O PDE indica que apenas 11% da juventude brasileira têm acesso ao ensino superior e dados do último censo do ensino superior realizado em 2007 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (2009-a) confirmam que 89% dessa modalidade de ensino (presencial e à distância) é oferecido no Brasil por instituições privadas. Apenas, aproximadamente 11% do ensino superior é oferecido por instituições públicas distribuído entre, 4,6% nas federais, 3,3% nas estaduais e 2,7% nas municipais⁸².

Esse mesmo censo indica a maior parte do ensino superior é oferecido em instituições não-universitárias. Faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas, centros federais de educação tecnológica e faculdades de tecnologia correspondem a 86,7% das IES, enquanto as universidades e centros universitários respondem por 8% e 5,3%, das vagas respectivamente. Entretanto, as universidades ainda são as maiores responsáveis pela oferta de vagas públicas. Temos 32% dos

⁸¹Há nas universidades públicas uma crescente “privatização branca”, via fundações, contratos com o setor privado, flexibilização do tempo integral, favorecido pelo discurso que encoraja a diversificação das fontes de financiamento amparadas na Lei de Inovação e Tecnologia, eixo da política industrial do Brasil e que esta organizada em torno de três eixos: a constituição de ambiente propício a parcerias estratégicas entre as universidades, institutos tecnológicos e empresas; o estímulo à participação de instituições de ciência e tecnologia no processo de inovação; e o incentivo à inovação na empresa (COGGIOLA, 2005).

⁸²Em 2007, o INEP contabilizou 2.281 instituições de ensino superior das quais 249 eram públicas (106 federais, 82 estaduais e 61 municipais) e 2.032 privadas (INEP, 2009-b).

estudantes do ensino superior em faculdades (92,5% privadas), 14% em centros universitários (96,7% privados) e 54% em universidades (47,5% privadas). Quase metade, 46% das vagas nas universidades ainda são públicas.

Portanto, o REUNI, embora seja um programa apenas para as universidades federais, é parte importante de um conjunto de medidas que estimulam a precarização do ensino superior, em prol de valorização do valor. O Estado busca por meio das políticas educacionais, não a tão anunciada “qualidade da educação”, suas ações se dirigem efetivamente a consolidação das mudanças econômicas e sociais necessárias ao atual modelo de acumulação capitalista.

O governo brasileiro, ao se adequar à lógica de mundialização do capital tem reduzido o investimento em educação e incentivado a privatização da área educacional, promovendo o crescente sucateamento e desmonte da educação pública em todos os níveis de ensino para dar sustentação ao avanço imperialista, o que no caso do ensino superior tem provocado a precarização das condições para a formação de professores.

3.1.2 A política para formação de professores

Em tempos de mundialização do capital e avanço das políticas neoliberais, o crescente desemprego e a precarização das condições de trabalho, exigem mecanismos mais eficazes de conformação social, o que reafirma a necessidade do governo em centralizar, para além da definição da política educacional, a política de formação de professores. Vale pontuar, que a tarefa de educar tem um aspecto fortemente político. Os professores ao formar os futuros trabalhadores podem contribuir tanto para manutenção das relações sociais vigentes, relações de exploração do homem pelo homem, quanto para a construção de possibilidades para transformação da realidade.

Portanto, tendo clareza da importância de formar os futuros professores, o Estado brasileiro detém o controle sobre a política de

formação para os professores. No bojo das ações para o ensino superior, o PDE contempla ações para formação de professores, dentre as quais se destaca na atualidade o Plano Nacional de Formação de Professores, lançado em 2009, e orientado pela nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Brasil tem um grande déficit no que se refere à formação de professores.

O MEC estima, com base nos dados do Educacenso de 2007 (BRASIL, 2008 c), que existe um déficit de professores que chega a um número que varia de 700 mil a 900 mil. Há ainda um grande contingente de professores atuando sem formação adequada (docente não possui nível superior na área que atua). Destes, 300 mil a 400 mil possuem licenciatura em área diferente daquela em que lecionam, e outros 300 mil a 400 mil não têm curso superior. Mais 100 mil, aproximadamente, são graduados, mas não em cursos de formação de professores, e apesar de não terem licenciatura, atuam como professores na Educação Básica (TITTON, 2010, p.111).

No entanto, mais do que atender a formação dos professores: que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura - com cursos 2.800 horas + 400 horas de estágio); aos que são formados, mas não na área que lecionam (segunda licenciatura – com cursos de 800 horas para mesma área de atuação ou 1.200 horas, para diferente área de atuação) e aos bacharéis sem licenciatura (com cursos de 540 horas), o Plano Nacional de Formação de Professores se alia às tendências presentes no âmbito mais geral da política educacional, a saber, o incentivo à privatização da educação e a intensificação de estratégias de conformação social na formação.

O ensino superior é oferecido massivamente em nosso país pelo setor privado e isso não é diferente quanto se trata das licenciaturas. Segundo Titton (2010), as universidades federais atendem a 12% da formação de professores, as universidades estaduais a 26%, ficando 62% sob a responsabilidade da iniciativa privada. Freitas (2007) já indicava que a formação de professores vinha sendo realizada prioritariamente

em instituições privadas de ensino superior amparadas pelo PROUNI ou ainda, em pólos de educação à distância (UAB)⁸³. Para Freitas (2007), ao fomentar em contraposição à formação em instituições de ensino superior públicas e em cursos de Licenciatura presenciais, a formação de professores em instituições de ensino superior privadas e em cursos de Licenciatura à distância, o governo fomenta a diferenciação de formação entre professores⁸⁴.

A “escassez” de professores para a educação básica, apontada pelo relatório do CNE, apresentado em sua reunião de julho de 2007, não pode [...] ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. As alternativas – conjunturais – que vêm sendo apontadas para o enfrentamento deste grave problema – a complementação pedagógica em licenciaturas paralelas de 540 horas ou “aceleradas” de 120 horas aos bacharéis de qualquer área e as bolsas aos 150 mil estudantes de pós-graduação para atuarem como docentes de escolas públicas, após

⁸³Giolo destaca que impulsionado pelo art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/96 que estabelece que "Até o fim da década de 1990 somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" e diante da possibilidade de formação em espaços diversificados os Cursos de Ensino Superior à Distância (EAD) ganham destaque como modalidade que permitiria adequar a formação de professores a tais exigências da LDB. Contudo, essa iniciativa que surge como incentivo do Estado é aberta posteriormente ao setor privado concorrendo em situação de vantagem com os cursos presenciais, visto que seus custos são infinitamente menores e permitem pela sua condição de oferecimento formar um número consideravelmente maior de pessoas (GIOLO, 2008).

⁸⁴De acordo com Saviani (2009), a questão do preparo de professores emerge junto com a questão da universalização da instrução elementar. A necessidade de formar um crescente número de futuros trabalhadores exige a organização de sistemas nacionais de ensino e formação de professores em larga escala para atender a essa finalidade. Então, são criadas, seguindo o modelo europeu, Escolas Normais. Mas, a institucionalização da formação de professores estabelece, desde o início, uma distinção de formação. As Escolas Normais eram divididas em Escolas Normais, de nível médio, para formar professores para o ensino primário e Escolas Normais Superiores para formar professores para o ensino secundário. A elevação da formação do professor ao nível superior não só mantém essa diferenciação, ao permitir uma formação mínima, como a aprofunda.

passarem por “treinamento” – não equacionarão a escassez na direção de uma política de valorização da formação dos professores. Pelo contrário, aprofundarão o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação (FREITAS, 2007, p.1207).

Desde a década de 1990, uma série de medidas referentes ao ensino superior e formação de professores foi aprovada para dar sustentação ao avanço imperialista. De acordo com Freitas (2002), baseadas nas indicações da LDB de 1996, as principais estratégias do governo de Fernando Henrique Cardoso para conformar o ensino superior e a formação de professores às demandas de ajustes neoliberais, foram a Resolução CNE/CEB nº 02/97, o Parecer CNE/CP nº 115/99, e o Decreto nº 3.276/99.

A Resolução nº CNE/CEB 02/97, criou programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio, e da educação profissional em nível médio, permitindo aos graduados de qualquer área se licenciarem professores, mediante uma complementação pedagógica de 540 horas, das quais 300 horas como estágio (BRASIL, 1997).

Posteriormente, o Decreto nº 3.276/99 dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica (BRASIL, 1999). Esse decreto buscou retirar da Pedagogia a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. A versão inicial deslocava completamente essa formação da Pedagogia para os Cursos Normais Superiores, mas, frente às manifestações do movimento docente, o termo exclusivamente foi substituído por preferencialmente, permitindo que a formação fosse oferecida então, por ambos os cursos (FREITAS, 2002).

Soma-se a essas medidas o Parecer CNE/CP nº 115/99, que possibilitou a diversificação dos espaços de formação de professores criando Institutos de Ensino Superior. Segundo Saviani (2002) essa foi uma estratégia essencial para burlar a Constituição no que se refere à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, abrindo maior possibilidade ao setor privado para atuar no ensino superior. Além disso,

o governo fomenta via diversificação dos espaços de formação, a diferenciação da formação em nível superior criando uma formação de “segunda classe” à medida que tem priorizado a implementação de instituições de ensino em detrimento das instituições de pesquisa, inclusive, para atender a formação de professores. De acordo com Freitas (2002),

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece portanto a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISES têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um "prático" (FREITAS, 2002, p.143).

O conjunto de medidas mencionadas foram a base para construção das diretrizes para formação de professores. Freitas (2002) afirma que juntamente com a criação dos Institutos de Ensino Superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura e de Graduação Plena (Resolução CNE/CP nº 01/02 e 02/02) são atualmente a expressão mais visível da consolidação dos ajustes educacionais capitalistas em busca de adequar o ensino superior e a formação de professores às demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva.

As diretrizes expressam a adequação dos currículos aos novos perfis profissionais e em consonância com o Relatório Jacques Delors da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de 1996⁸⁵, reforçam uma formação tecnicista

⁸⁵O denominado “Relatório Jacques Delors” – RJD – resultou dos trabalhos desenvolvidos, de 1993 a 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual

apoiada na noção de competências e habilidades⁸⁶ e também de certificação. Destacamos que a construção das diretrizes esteve intrinsecamente articulada à implantação dos sistemas de avaliação, seguindo a lógica de que “A política da qualidade quase sempre determina o seu oposto: uma quantidade desqualificada” (GRAMSCI, 1976, p. 403).

Desde a deliberação que criou os institutos superiores de educação até o documento final das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, aprovado pelo CNE em 8/5/2001 e homologado pelo ministro da Educação em fevereiro de 2002, assistimos a iniciativas no sentido de regulação da profissão docente, sendo estes dois documentos a forma material, a expressão objetiva desse “novo” perfil que se desenha para a formação de professores [...] Seu conteúdo aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação de curso e dos professores até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras (FREITAS, 2002, p.150).

Em suma, a Resolução CNE/CP nº 01/02, consolidou a tendência de fragmentação entre licenciatura e bacharelado, demarcando as características referentes aos cursos em geral, mas sem especificar áreas de conhecimento. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 02/02 especificou a carga horária para formação de professores estabelecendo carga horária mínima de 2.800 horas distribuídas em no mínimo três

colaboraram educadores do mundo inteiro. Publicado no Brasil sob o título de Educação – um tesouro a descobrir esse documento estabelece quatro pilares para educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser, pilares condizentes com a nova missão da educação, formar para a incerteza.

⁸⁶“A noção de competências é abordada pelas DCN sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção” (RAMOS, 2002, p.412). Para Newton Duarte (2001), a noção de competências fundamenta uma pedagogia do “aprender a aprender”, já tratado no capítulo anterior.

anos letivos, o que possibilitou uma formação mais aligeirada dos professores⁸⁷.

Além disso, o encaminhamento dado pelo MEC desde o início da construção das diretrizes com o Parecer CNE/CES nº 776/97, reforçou a dicotomia no processo de formação, na medida em que convocou comissões para construir as diretrizes dos bacharelados nas diversas áreas e, somente após isso, no âmbito do próprio SESU-MEC, elaborou as diretrizes para a formação de professores. “A decisão da SESU-MEC de formular diretrizes **exclusivamente para formação de professores**, separadas do processo de elaboração das diretrizes para o curso de pedagogia e para os bacharelados das demais áreas, visava retirar o debate sobre formação de professores do campo maior **da formação dos profissionais da educação**” (FREITAS, 2002, p.151).

Em contraposição a esse processo, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), enquanto entidade representativa do movimento docente apresentou em 2001 uma proposta de diretrizes para formação de professores “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior”⁸⁸ defendendo a formação inicial de qualidade, condições de trabalho dignas e formação continuada como

⁸⁷Por pressão do setor privado, a carga horária prevista no documento original de 3.200 horas foi substituída para 2.800 horas a serem cumpridas no mínimo de três anos. Importante destacar que a redução da carga horária se estendeu a praticamente todas as diretrizes curriculares de graduação, com exceções nas áreas “nobres” como medicina e engenharias. Na área do direito a pressão da OAB sobre o Ministério da Educação fez com que o ministro voltasse atrás na intenção de reduzir o curso para três anos e 2.800 horas (FREITAS, 2002).

⁸⁸Os princípios defendidos pela ANFOPE são: a) sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico; b) interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional; c) a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo; d) gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares; e) compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana, referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais; f) articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação; g) avaliação permanente e contínua dos processos de formação (ANFOPE, 2005, p.01).

direito profissional, apoiada na reivindicação por uma base comum nacional, autonomia universitária e gestão democrática.

O embate em torno das diretrizes para formação de professores expressa a luta de classes em defesa de projetos históricos distintos. Num momento histórico de correlação de forças extremamente desigual e desfavorável à classe trabalhadora, a proposta da ANFOPE foi desconsiderada pelo governo que aprovou diretrizes marcadas pelo tecnicismo, fragmentação e aligeiramento do processo de formação. Essas diretrizes representam na atualidade o aprofundamento da minimização da formação de professores e são essas diretrizes que orientam o processo de formação em todos os cursos de formação de professores, inclusive nos cursos de formação de professores de Educação Física.

3.2 A fragmentação na formação de professores de Educação Física: expressão da minimização da formação dos trabalhadores

As modificações impostas aos cursos de Educação Física se inserem no conjunto das mudanças demandadas a toda esfera educacional pela atual necessidade de recomposição do capital. A extinção legal da possibilidade de obter o grau de licenciado e bacharel a partir de uma formação única, exigiu uma reconfiguração dos cursos, cursos de Licenciatura e Bacharelado com integralidade e terminalidades próprias. Diante disso, foram aprovadas então diretrizes para orientar a formação de professores em geral, Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura e de Graduação Plena (Resolução CNE/CP nº 01/02 e 02/02) e diretrizes específicas de cada área para orientar a especificidade de seus cursos de Licenciatura e seus cursos de Bacharelado. No caso da Educação Física, o curso de Licenciatura é orientado atualmente pelas Resoluções CNE/CP nº 01/02 e 02/02 e pela Resolução CNE/CES nº 07/04, e o curso de Bacharelado pela Resolução CNE/CES nº 07/04 e pela Resolução CNE/CES nº 04/09.

No início do século XXI o Brasil vivenciou uma expansão no Ensino Superior, que teve impacto direto na formação de professores de Educação Física. Tivemos um crescimento acelerado dos cursos de Educação Física. Dados indicam que em 1968, existiam apenas quatro escolas superiores de Educação Física, em 1975 eram 36, em 1977 já eram mais de 100 e em 1993 existiam aproximadamente 104 escolas (TAFFAREL, 1993, p.30). No ano seguinte, 1994, esse número cresceu para 128 (QUELHAS, NOZAKI, 2006, p.75) e em 2004 para aproximadamente 469 escolas (SANTOS; SIMÕES, 2008, p.265). Hoje, segundo dados do INEP (2009-c), contabilizamos um total de 896 cursos⁸⁹.

[...] o número de instituições talvez não apresente tão claramente a natureza desta transformação. Em relação ao número de vagas oferecidas nos cursos de Educação Física, o crescimento no período foi de 519,07 %, passando de 13.409 vagas ofertadas em 1991 para 69.603 vagas em 2004 (INEP, 2006c). Vale ressaltar novamente a mudança geral sob o aspecto da categoria administrativa das instituições. Em 1991 o setor público ofertava 38,62% do total de vagas, e o setor privado ofertava 61,38%. Esta diferença se ampliou de maneira ainda mais decisiva ao longo do tempo, pois em 2004 o setor público passou a representar 12,96% das vagas, enquanto o setor privado passou a ser responsável por 87,04% de todas as vagas oferecidas nos cursos superiores em Educação Física no país (INEP, 2006c apud SANTOS; SIMÕES, 2008, p. 266).

A formação de professores na área da educação física é oferecida prioritariamente em instituições privadas, o que em certa medida explica o crescimento desses cursos. E conforme o INEP (1999), em 1998, o curso de Educação Física, já se encontrava entre os quinze primeiros cursos no que se refere a oferecimento de vagas, matrículas,

⁸⁹De acordo com INEP (2009-c) estes cursos estão distribuídos da seguinte forma entre as diferentes regiões do Brasil: 76 no norte, 109 no nordeste, 73 no centro-oeste, 183 no sul e a maior parte, 455, no sudeste do país.

ingressantes e concluintes, representando parte significativa do crescimento do ensino superior no Brasil. No último Censo da Educação Superior de 2009, o MEC apresentou a Educação Física na lista dos dez cursos mais populares do país (AGÊNCIA BRASIL, 2011).

Ainda segundo dados do INEP (2009-c), podemos constatar que após a fragmentação, particularmente em 2004, surgiram uma variedade de novos cursos na área como: Educação Física e Esporte, Educação Física com ênfase em Fitness, Educação Física e Motricidade Humana, Educação Física - Treinamento Físico e Esportes, Docência em Educação Física, Educação Física – Promoção da Saúde e do Lazer, Graduação em Educação Física, Licenciatura em Educação Física, Bacharelado em Educação Física, entre muitos outros. Essa proliferação de modalidades de formação ocorreu principalmente nos cursos de bacharelado, em instituições majoritariamente privadas. E houve também, a criação de cursos de Educação Física à distância⁹⁰, predominantemente de licenciaturas em instituições privadas, em conforme com a tendência nacional⁹¹.

Esse breve panorama acerca da atual situação dos cursos de Educação Física no Brasil nos oferece indícios da adequação destes cursos e da formação dos professores da área às orientações das políticas educacionais brasileiras. Entretanto, o processo de implementação da fragmentação da formação dos professores de Educação Física, entre licenciados e bacharéis, guarda singularidades em relação aos demais cursos de formação. Portanto, para apresentarmos essas singularidades é necessário recorrermos à história da formação de professores de Educação Física e da própria Educação Física no Brasil.

3.2.1 Breve histórico sobre a formação de professores de Educação Física no Brasil

⁹⁰Segundo dados do MEC, em 2007, existiam quatro cursos de Educação Física à distância no país (sendo três de instituições privadas e um em instituição pública) (CRUZ, 2009).

⁹¹Enquanto nos cursos presenciais os bacharelados correspondem a 71% da oferta, nos cursos à distância as licenciaturas correspondem à metade da oferta. O censo confirma o crescimento dos cursos à distância, que já respondem a 14% das matrículas no ensino superior (AGÊNCIA BRASIL, 2011).

Não temos a intenção de apresentar detalhadamente a história da educação física, tarefa já realizada por diversos autores na área (OLIVEIRA, 1983; CASTELANI FILHO, 1998; SOARES, 2004), buscamos apenas ressaltar elementos que permitam identificar como a área da educação física se inseriu no projeto de formação capitalista para a partir desses elementos apresentarmos a particularidade dessa articulação no atual momento histórico.

De acordo com Faria Júnior (1987) os primeiros cursos de formação de professores de Educação Física datam de 1925, no âmbito militar da Escola da Marinha, e em 1939, foram constituídas as primeiras escolas civis. Desde então, integrada a política educacional do Estado brasileiro, a formação na área da educação física esteve inteiramente vinculada ao atendimento das demandas econômicas e políticas necessárias ao avanço capitalista no país.

Na década de 1930, em pleno Estado Novo e período de implantação do capitalismo no Brasil, a educação física fortemente ligada ao modelo militarista/higienista teve como foco formar técnicos em educação física e desporto. Segundo Castellani Filho (1988) utilizando-se da ginástica como principal conteúdo os professores-instrutores serviram ao projeto de formar homens “fortes e saudáveis”⁹² numa perspectiva eugenista de aprimoramento da raça e nacionalismo em defesa da segurança nacional.

Posteriormente, na década de 1970, momento ditatorial e de avanço do desenvolvimento industrial, também evidenciamos a articulação da formação de professores de educação física com as necessidades capitalistas. Neste período, a esportivização da educação física, que se delineou desde a década de 1950 se aprofundou e o conteúdo esporte se sobrepôs à ginástica, o esporte tratado como equivalente do desenvolvimento do país, tornou-se o conteúdo central

⁹²Isso pode explicar, talvez, o destaque que a educação física recebeu, pela primeira e única vez, numa Constituição brasileira. O artigo 131 destacava “a Educação Física, o ensino cívico e de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (Brasil, Carta Outorgada, 10 de novembro de 1937) (FARIA JÚNIOR, 1987, p.16). Vale dizer, que a Educação Física era obrigatória nos três turnos.

da educação física. Para Bracht (1992), sob a perspectiva do esporte de alto rendimento, o professor-treinador era responsável por fornecer atletas campeões que pudessem fazer a propaganda do governo e assim, desviar as atenções das atrocidades cometidas na ditadura. A educação física serviu como “alívio” às tensões políticas e sociais do período⁹³.

Porém, com o fim da ditadura, evidenciado como período de “abertura democrática” no país, presenciamos novamente modificações acerca da formação de professores de educação física. Desde a década de 1980 a educação física começou a aparecer na perspectiva do grupo privatista⁹⁴ sob o enfoque das práticas corporais. Nesse contexto, a educação física deixou de ser valorizada no campo escolar para ser valorizada no âmbito não-escolar⁹⁵ no qual assumiu caráter de artigo de luxo e distintivo de classe⁹⁶.

Para Nozaki (2004) se no período de implantação dos cursos de formação de professores de educação física no Brasil, a educação física era valorizada no campo escolar como disciplina importante na consolidação do projeto capitalista, na atualidade a educação física compõe esse projeto sob o enfoque das práticas corporais no campo não-

⁹³Em conforme com esta materialidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 assegurou a obrigatoriedade da educação física nos cursos primários e médios (atual educação básica) e, mesmo com a reforma do ensino de 1º e 2º grau, realizada em 1971, a educação física continuou a ser assegurada como obrigatória para esses níveis de ensino. Além disso, a educação física passou a ser obrigatória também no ensino superior tornando-se a única disciplina obrigatória nos três níveis de ensino (NOZAKI, 2004).

⁹⁴Grupo de professores da área ligados aos setores de venda de serviços no campo da atividade física e saúde, envolvidos na defesa da regulamentação da profissão e que, posteriormente, constituíram o sistema CONFEF/CREF. Dentre estes podemos citar, por exemplo, o professor João Batista Tojal, membro do CONFEF, e que esteve presente nas discussões acerca da formação desde a década de 1980, em defesa da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado.

⁹⁵Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) foi instituída uma dúbia obrigatoriedade da educação física na escola e a desobrigatoriedade desta no ensino noturno. Em meio a muitos embates, embora a disciplina educação física tenha permanecido facultativa no ensino noturno, se conseguiu que o termo obrigatório fosse reintroduzido em 2001, garantindo assim a presença da educação física no currículo escolar. Mas, a partir da LDB de 1996 “foi possível a compreensão de que a proposta pedagógica da escola, a qual a educação deveria se integrar poderia ser a de oferecer esta disciplina a partir de convênios com estabelecimentos como academias de ginástica” (NOZAKI, 2004, p.150), configurando assim, a possibilidade de terceirização da educação física no espaço escolar.

⁹⁶Tanto na escola privada quanto na escola pública a disciplina educação física é ofertada sob o viés da aptidão física, entretanto, enquanto na escola pública é evidente o esvaziamento do conteúdo desta disciplina, na escola privada esta disciplina é oferecida na perspectiva das práticas corporais como artigo de luxo (NOZAKI, 2004).

escolar, vinculada a perspectiva da empregabilidade em busca de formar homens com “estilo de vida ativo e saudável” que atendam as atuais demandas de mercado.

Essa mudança, impulsionada pelas políticas neoliberais da década de 1990, tem permitido o atendimento das demandas do grupo privatista e nesse contexto, os trabalhadores da área têm sido deslocados do campo escolar para o campo não-escolar, o que contribui para reorientar a formação dos professores de educação física da docência, para a área técnica no âmbito da saúde, campo de atuação situado principalmente no setor de serviços, no qual na maioria das vezes não se tem assegurado a garantia de direitos trabalhistas conquistados historicamente pelos trabalhadores.

Essa inserção da área da educação física na composição do projeto capitalista e a conseqüente adequação da formação nos cursos de professores da área se expressam, no decorrer da história, nos constantes reordenamentos político-jurídicos do país. Portanto, a seguir apresentaremos os embates travados nesse campo de disputa para evidenciar a correlação de força na definição do projeto de formação para os trabalhadores da área da educação física.

3.2.2 As mediações do processo histórico da fragmentação da formação na educação física: licenciatura e bacharelado

A disputa em relação à formação de professores de Educação Física no Brasil se iniciou com a criação dos primeiros cursos civis em Educação Física. Conforme Faria Júnior (1987), esses cursos caracterizavam-se por uma menor exigência para ingresso, menor tempo de duração e pela ausência de disciplinas pedagógicas na grade curricular. Havia nos cursos de formação de professores de Educação Física uma diferenciação na entrada e no processo, em relação aos demais cursos superiores de formação de professores⁹⁷.

⁹⁷A diferenciação da Educação Física dos demais cursos, bem com sua importância estratégica para consolidação do projeto capitalista no Brasil fica evidente quando, na década de 1930, o então criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública criou uma Divisão da

Ou seja, para ingressar nos cursos de Educação Física era exigido apenas o ensino secundário normal - atual ensino fundamental - enquanto os outros cursos exigiam o ensino secundário complementar - atual ensino médio. Além disso, os professores de Educação Física eram formados em dois anos enquanto o tempo de formação nos demais cursos correspondia a quatro anos. E, não havia disciplinas pedagógicas no currículo, característica comum aos cursos de formação de professores. Portanto, os primeiros embates na área tiveram como foco a aproximação do curso de Educação Física⁹⁸ aos demais cursos superiores de formação de professores.

Esses embates resultaram, em 1945, no Decreto-Lei nº 8270/45 que alterou o tempo de formação dos professores de Educação Física de dois para três anos (PRUDENTE, 2007) e, posteriormente, na década de 1950, no Parecer CFE nº 118/ 58, que igualou a exigência para ingresso no curso de Educação Física aos demais cursos de formação de professores (FARIA JÚNIOR, 1987). Entretanto, uma maior aproximação entre os cursos de Educação Física e os demais cursos superiores de formação de professores somente foi implantada na década de 1960.

Educação Física – DEF – especialmente para administrar as questões referentes à Educação Física. Essa divisão foi responsável pela criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD – na Universidade do Brasil, instituição que tinha como uma de suas finalidades formar técnicos em educação física e esportes servindo de modelo para todas as outras. “A criação da DEF foi o primeiro fato marcante no processo de distanciamento da Educação Física das outras áreas da educação. Evidentemente, a implantação da Divisão já constituía uma ação estratégica vinculada ao processo de evolução no sentido da criação do Estado Novo, cujos ideólogos viam na Educação Física um auxiliar poderoso para o fortalecimento do Estado e um possante meio para o aprimoramento da raça [...] Assim, pode-se entender que tenha predominado a visão da formação voltada para o técnico em Educação Física em detrimento da formação do professor licenciado, como para as disciplinas do ensino secundário, pois: a atuação daquele profissional não ficaria adstrita ao ensino secundário; a Educação Física era vista como poderosa auxiliar no fortalecimento do Estado e no aprimoramento da raça brasileira e ela se apresentava impregnada de um caráter para-militar” (FARIA JÚNIOR, 1987, p.16-17-18)

⁹⁸Além de formar professores licenciados, os cursos de Educação Física eram responsáveis pela formação de técnicos e instrutores afins, em cursos de um ano duração (SOUZA NETO et.al, 2004). Dentre estes cursos havia: o Curso Superior de Educação Física, o Curso de Técnica Desportiva, o Curso de Educação Infantil, o Curso de Medicina Aplicada ao Desporto e o Curso de Massagem (QUELHAS; NOZAKI, 2006)

Nesse período, por meio do Parecer CFE nº 894/69 foi fixado o currículo mínimo obrigatório⁹⁹ e também a carga horária para as disciplinas dos cursos de formação de professores das Escolas de Educação Física - carga horária mínima de 1800 horas-aula. E, o Parecer CFE nº 672/69, ao definir as disciplinas pedagógicas comuns a todos os cursos de formação de professores, acabou por incluir definitivamente nos currículos destas escolas as disciplinas pedagógicas¹⁰⁰ (PRUDENTE, 2007). Mas, conforme Faria Júnior (1987), permaneceu ainda a diferenciação no que se refere à duração dos cursos.

Somente assim, com (7) anos de atraso em relação a legislação (Parecer nº 292/62) e com trinta (30) anos, de fato, em relação as demais licenciaturas, matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, etc. foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física, aproximando a formação deste profissional da dos demais. Restou ainda como diferença a duração do curso, uma vez que até hoje, ainda se encontram escolas que ministram o curso em três anos (FARIA JÚNIOR, 1987, p. 23).

Porém, a década de 1970 e 1980 foi marcada por questionamentos em relação à adequação do currículo mínimo instituído o que resultou na aprovação da Resolução CFE nº 03/87 responsável pela elevação do tempo de formação nos cursos de Educação Física de três para quatro anos – com carga horária mínima de 2880 horas-aula. Essa resolução também extinguiu o currículo mínimo e implementou o

⁹⁹Este modelo determinou a estrutura curricular mínima a partir de disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação: a) básica, de cunho biológico; b) profissional, de cunho técnico; e c) pedagógica (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

¹⁰⁰Segundo Souza Neto et.al (2004), com essa legislação, os cursos de formação de professores de Educação Física se restringiram a formar licenciados em Educação Física e técnicos de desporto. Quelhas e Nozaki (2004) acrescentam que “Quando da ocasião da regulamentação do currículo mínimo dos cursos de educação física, a preocupação maior foi dedicada à formação do técnico esportivo. O resultado apontou para uma formação em curso de graduação que conferisse o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos, listando seis matérias básicas (todas da área biológica) e seis matérias profissionais, além das matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas. Bastava que o aluno acrescentasse mais duas matérias de cunho desportivo para obtenção do Título de Técnico Desportivo” (QUELHAS; NOZAKI, 2006, p.73).

currículo pleno por campos de conhecimento¹⁰¹. A partir de então, o currículo do curso de Educação Física foi flexibilizado de modo a possibilitar uma formação diferenciada na área, o **bacharelado**.

Mas, de acordo com Quelhas e Nozaki (2006), uma das características dessa possibilidade de formação, desde o início, era o seu oferecimento de forma conjunta, no esquema “3+1” (três anos de licenciatura e um ano de bacharelado¹⁰²). A licenciatura e o bacharelado não possuíam identidade própria e, portanto, não havia de fato uma diferenciação na formação, podendo o estudante habilitar-se para ambas em um único curso.

De fato, essa possibilidade de formação diferenciada na área teve pouca abertura na década de 1980. Quelhas e Nozaki (2006) afirmam que em 1994, após sete anos da Resolução CFE nº 03/87, dos 128 cursos superiores em Educação Física, apenas cinco se destinavam à formação do bacharelado. Essa possibilidade se efetivou apenas enquanto experiências isoladas, não se generalizando para o conjunto dos cursos de formação de professores de Educação Física.

Somente na década seguinte, 1990, a disputa acerca da formação de professores de educação física foi retomada no sentido de consolidar essa possibilidade. Atendendo as indicações da LDB de 1996, no sentido de extinguir a possibilidade de obter o grau de licenciado e bacharel a partir de uma formação única, o governo, via Parecer CNE/CES nº 776/97, convocou os cursos de graduação para construírem

¹⁰¹Em contraposição a licenciatura ampliada “[...] a Resolução n 03/87 estabeleceu que os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física deveriam contemplar um núcleo de disciplinas de Formação Geral e um núcleo de disciplinas de Aprofundamento de Conhecimentos. No núcleo de disciplinas de Formação Geral deveriam ser consideradas áreas de conhecimentos de cunho humanístico (Conhecimentos Filosóficos, do Ser Humano, e da Sociedade) e de cunho técnico (Conhecimento técnico). Esta concepção e esta forma de organização curricular puseram termo ao modelo curricular baseado em um currículo mínimo comum de matérias obrigatórias, em prol de uma concepção curricular aberta e flexível” (BRASIL, 2004)

¹⁰²O esquema “3 + 1” ficou comumente conhecido como a formação conjunta do bacharel e do licenciado realiza em único curso com tempo de duração de três anos de bacharelado e um ano de didática, para obter o grau de licenciado. Essa foi uma forma que o governo encontrou, junto ao crescente incentivo dado ao bacharelado em meio ao avanço do neoliberalismo, para ampliar a formação de professores, necessária naquele momento histórico. Porém, no caso da Educação Física, o esquema “3 + 1”, desde da sua origem, foi realizado de modo invertido, três anos de licenciatura e um de bacharelado.

as diretrizes curriculares para suas respectivas áreas. No caso da Educação Física, em 1998, foi constituída a primeira COESP-EF (Comissão de Especialista de Educação Física)¹⁰³ para tratar dessas diretrizes.

Destacamos, que nesse ínterim, o grupo privatista na área da educação física já estava inteiramente articulado no intuito de constituir um organismo que lhes desse maior representatividade formal para intervir na definição da formação nos cursos de Educação Física. Em 1995, após inúmeras tentativas, esse grupo encaminhou novamente ao Congresso Nacional, um projeto que dispunha sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e a criação de seus respectivos conselhos federais e regionais.

Em face da rápida articulação desse grupo e de uma conjuntura política favorável¹⁰⁴, em 1998, foi aprovada a Lei n° 9696/98 que dispunha sobre a Regulamentação da profissão e posteriormente, em 1999, foi criado o CONFEF (Conselho Federal de Educação Física) e os CREFS (Conselhos Regionais de Educação Física). Com a criação do Conselho Federal de Educação Física o grupo privatista concretizou a possibilidade de conduzir os rumos da formação na área da Educação Física.

Marcada pelo aumento do desemprego e precarização das condições de trabalho vinculada ao crescimento do setor de serviços¹⁰⁵, a década de 1990, ofereceu as condições para que o referido grupo, sob o argumento corporativista de garantir reserva de mercado no campo de atuação não-escolar e também de garantir direitos trabalhistas, intervisse na formulação das diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física. Para atender demandas de mercado, esse grupo buscava intervir na formação para consolidar a fragmentação entre

¹⁰³Faziam parte dessa comissão: Elenor Kunz (UFSC), Emerson Silami Garcia (UFMG), Helder Guerreira de Rezende(UGF), Iran Junqueira de Castro (UnB) e Wagner Wey Moreira (UNIMEP).

¹⁰⁴Em 1997 o Conselho Nacional de Saúde por meio da Resolução n° 218/97 reconheceu dentre os profissionais da saúde os professores de educação física.

¹⁰⁵Na área da educação física, esse avanço do setor de serviços pode ser notado, por exemplo, no enorme crescimento do fitness.

licenciatura e bacharelado no sentido de transformar os trabalhadores do campo escolar em prestadores de serviço do campo não-escolar.

No entanto, essa não foi a direção da proposta final das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física apresentada, em 1999, pela primeira COESP-EF. Baseada em documentos enviados por vinte e quatro instituições de ensino superior, essa COESP-EF optou por manter as linhas gerais da Resolução CFE n° 03/87, mantendo a possibilidade de formação única para as duas habilitações.

Porém, a aprovação dos Institutos Superiores de Educação e das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica consolidou a exigência da completa diferenciação dos cursos entre a licenciatura e bacharelado, o que extinguiu a possibilidade da antiga formação no esquema “3+1”. Diante disso, o CNE convocou audiências públicas, com as diversas áreas, para que as devidas reformulações fossem feitas.

Nesse contexto, o CONFEF, que esteve presente na audiência, aproveitou que já havia programado fóruns regionais com os dirigentes dos cursos de Educação Física para discutir formação profissional, para articular-se, por meio destes fóruns, para intervir na construção das diretrizes curriculares para os cursos de graduação da Educação Física. Assim, em 2002, o CONFEF enviou ao CNE uma proposta de diretrizes curriculares que foi aprovada - Parecer CNE/CES n° 138/02.

Contudo, entidades como o Ministério do Esporte e CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências e Esporte) e parte dos próprios dirigentes dos cursos de Educação Física questionaram a legitimidade do CONFEF para intervir na formação dos professores da área. Contrários a proposta do CONFEF, o Ministério do Esporte e o CBCE solicitaram ao MEC e ao CNE a não homologação dessa proposta exigindo debates ampliados, solicitação que foi acatada resultando, em 2003, na convocação da segunda COESP¹⁰⁶ para construir as diretrizes para os cursos de graduação em Educação Física.

¹⁰⁶Faziam parte dessa comissão: Helder Guerreira de Resende (Sesu), Maria de Fátima da Silva Duarte(Sesu), Iran Junqueira de Castro (INEP), Zenólia Cristina Campos Figueiredo (CBCE) e João batista Andreotti Tojal (CONFEF).

Para compor esta comissão foram convidados, o CBCE, o Sesu, o INEP e o CONFEF. Ao fim dos trabalhos, apoiada pelo Ministério do Esporte e pelo CBCE, essa comissão apresentou uma proposta de diretrizes curriculares¹⁰⁷ que foi duramente criticada pelo movimento estudantil da educação física (MEEF). Em contraposição a essa proposta, o MEEF, junto ao Grupo LEPEL/UFBA, elaborou e apresentou uma proposta alternativa de diretrizes curriculares que divergia explícita e radicalmente da proposição mencionada¹⁰⁸.

Frente às manifestações contrárias a proposta de diretrizes, apresentadas pela segunda COESP-EF, o MEC e o CNE articularam um grupo de assessoria para construir o “consenso”. Constituído pelo Sesu, pelo CONFEF, pelo CONDIESEF¹⁰⁹, pelo Ministério do Esporte e pelo CBCE¹¹⁰, este grupo, em desconsideração as contribuições apresentadas pelo MEEF, aprovou uma proposta - Resolução CNE/CES nº 07/04 -

¹⁰⁷Essa proposta indicava o movimento humano como objeto da educação física, a fragmentação na formação e a noção de competências e habilidades como eixo norteador da formação.

¹⁰⁸Essa contra-proposta foi concluída no ano de 2003, durante o XXIV ENEEF, na Universidade Federal do Paraná, com apoio do Grupo LEPEL e tem por base: a defesa da licenciatura ampliada, a cultura corporal como objeto norteador do currículo, a consideração do caráter multidisciplinar da formação, a docência enquanto identidade profissional e a defesa de uma política global de formação. Conforme essa proposta, o currículo para os cursos de graduação em Educação Física devem pautar-se em conhecimento de formação ampliada, conhecimento identificador da área e conhecimento identificadores do aprofundamento (BRASIL, 2004).

¹⁰⁹A criação do CONDIESEF nacional nos fóruns do CONFEF foi uma estratégia do conselho para defender seus interesses frente à impossibilidade legal de interferência no âmbito da formação profissional, a criação do CONDIESEF era a garantia de mais um voto a favor dos seus interesses, já que conforme o Parecer CNE/CES 135/02 compete aos conselhos apenas fiscalizar o exercício profissional, e **exclusivamente** ao MEC e as Instituições de Ensino Superior por ele credenciadas interferirem na estrutura e funcionamento dos cursos de graduação. É importante destacar que o CONDIESEF nacional foi criado em 2002, mas já existia o registro do CONDIESEF-MG, criado em 1998. Destacamos ainda, que os conselheiros do CONDIESEF-MG foram responsáveis, 1999, pela fundação do CREF-6, tendo em comum, inclusive, o primeiro presidente, o Prof. Pedro Roberto Bassoli. A criação de uma instituição nacional foi forjada pelo os interesses do CONFEF e não foi por acaso que sua criação ocorreu durante um evento em Minas Gerais. Por meio do CODIESEF, o CONFEF obteve mais um assento oficial para formalizar a atual proposta de formação, embora não possuísse nem atribuições legais, nem legitimidade para tal, o que configura a ingerência do conselho sobre a formação. Esses fatos reafirmam nossa argumentação de que o sistema CONFEF não só interviu, como foi força política decisiva na configuração das atuais diretrizes curriculares. Mais informações ver: <http://condiesef.webnode.com.br/>.

¹¹⁰O movimento estudantil foi convidado, mas se recusou a participar da construção desse consenso entendendo que como minoria apenas legitimaria uma proposta a qual se opunha.

bastante similar a indicada pela segunda COESP-EF e que manteve os mesmos problemas já apontados na proposta anterior.

Todavia, a aprovação dessas diretrizes consolidou a efetiva distinção dos cursos de Educação Física entre licenciatura e bacharelado e os cursos passaram a se pautar, com já indicamos, no caso da licenciatura, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura e de Graduação Plena e pelas Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física e, no caso do bacharelado, pelas Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física.

Desde então, como ficou sob a responsabilidade das IES optar por uma ou ambas as formações, presenciamos um acelerado processo de reformulação curricular nos cursos da área. Vale registrar que somente em 2009, cinco anos após a aprovação dessas diretrizes foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 04/09 que define o curso de bacharelado como área da saúde e que indica para este curso carga horária mínima de 3.200 horas.

Também foram elaborados outros documentos oficiais que tratam da formação de professores de Educação Física: Parecer CNE/CES nº 400/05, Parecer CNE/CES nº 142/2007, Resolução CNE/CES nº 04/09, Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura – 2010, e a Nota Técnica nº 003/2010 - CGOC/DESUP/SESu/MEC, documentos sobre os quais tratamos no próximo capítulo.

Todavia, é notório que hoje, após sete anos da aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física, os embates em torno da formação na área da Educação Física permanecem. Destacamos que os opositores explícitos da proposta oficial (MEEF, Grupo LEPEL, MNCR¹¹¹) iniciaram desde a aprovação dessas diretrizes um movimento político pela revogação da mesma.

¹¹¹Tendo por base as discussões promovidas desde de 1996, pelo MEEF e por algumas secretarias estaduais CBCE, o MNCR - Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física - foi deflagrado no XX Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física – ENEEF, em agosto de 1999, na cidade de Recife. Este movimento é constituído por professores e estudantes contrários a regulamentação da profissão na área. Ver: <http://mncref.sites.uol.com.br/>.

Nesse processo, o MEEF tem dado uma importante contribuição. Em 2005, o MEEF organizou uma ocupação do CNE para reivindicar a revogação da Resolução CNE/CES n° 07/04, ação que apesar de não ter promovido alterações no documento oficial propiciou, nacionalmente, a abertura das discussões acerca da formação na área (TITTON et.al, 2006).

Diante do exposto até aqui, é possível observar que, embora não sem resistência dos estudantes e trabalhadores da área, a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado tem avançado, uma investida, que no nosso entendimento significa mais do que o aprofundamento da minimização da formação dos futuros professores de Educação Física. Essa investida na formação representa o aprofundamento da própria precarização das condições de trabalho e de vida desses professores.

Na atualidade, as primeiras turmas das instituições que optaram pela fragmentação da formação começam a se formar e, portanto, se faz necessário, para que possamos pensar estratégias capazes de superar os possíveis problemas na área, a realização de avaliações e críticas que possibilitem identificar as contradições e os impactos da fragmentação da formação para os professores de Educação Física.

4 A FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE TEMOS NA ATUALIDADE

Neste capítulo apresentamos o atual contexto político em torno da formação de professores na área da Educação Física, o balanço da produção científica sobre formação de professores de Educação Física e a realidade dos cursos na área da Educação Física, após a aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física Resolução CNE/CES nº 07/04.

Nossos objetivos são: a) apresentar o atual contexto político em torno da formação na área da Educação Física, destacando as posições do sistema CONFEF/CREF, e do MEEF a partir de textos e documentos; b) apresentar as contribuições da produção científica da área para o debate acerca da formação de professores de Educação Física, a partir das teses e dissertações encontradas no banco de teses da CAPES, de periódicos de grande circulação na área: Revista do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), Revista Movimento (UFRGS), Revista Motivivência (UFSC), Revista Pensar a Prática (UFG); e da produção do CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), especificamente do GTT – Formação Profissional e Mundo do Trabalho; e c) apresentar como a fragmentação se expressa nos cursos de Educação Física e suas implicações para formação na área, a partir do caso dos cursos da UFSC.

4.1 O embate político na formação de professores de Educação Física: atuais posições do MEEF e do CONFEF

Seguindo as discussões iniciadas no capítulo anterior, apresentamos o posicionamento de dois grupos políticos centrais¹¹² na disputa pelos rumos da formação na área da Educação Física, grupos que como apontamos possuem posicionamento e projeto histórico de formação distintos, o MEEF (Movimento Estudantil de Educação

¹¹²Como já explicitamos no capítulo anterior, existem outros grupos políticos presentes nesse embate.

Física) que defende uma formação única, a Licenciatura Ampliada, e o CONFEF (Conselho Federal de Educação Física) que defende a fragmentação da formação, entre licenciatura e bacharelado. Apresentamos o atual posicionamento desses grupos no intuito de explicitar o que está posto em relação à formação no contexto político na área da Educação Física.

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física continuamos a evidenciar o embate pelos rumos da formação na área, um exemplo disso, é a disputa que vem se travando no interior das IES. Com a aprovação das diretrizes foi determinado um prazo legal, até 15/10/2005, para que os cursos de Educação Física existentes se adequassem as novas orientações, de modo que se iniciou um acelerado processo de reformulação curricular nesses cursos. Diante da possibilidade das IES em optar por oferecer apenas uma ou ambas as formações assistimos a um intenso processo de disputa no interior dessas instituições, tanto em relação à adequação da formação nos cursos existentes, quanto à opção a ser adotada na criação de novos cursos.

Hoje, após sete anos da aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física, os dois grupos políticos em destaque, MEEF e CONFEF mantêm seus posicionamentos sobre a direção da formação na área da Educação Física, e esses posicionamentos estão expressos em documentos e textos recentes publicados por ambos. Dessa forma, para apresentar uma síntese do posicionamento do MEEF e do CONFEF na atualidade, partimos de alguns desses textos e documentos.

Utilizamos do MEEF, duas Cartilhas construídas pela ExNEEF, (Gestão 2008/2009) e (Gestão 2009/2010), a Carta de apresentação ExNEEF (Gestão 2009/2010) e um documento da ExNEEF (Gestão 2010/2011) – 10 motivos para sermos a favor da licenciatura ampliada. No caso do CONFEF utilizamos os textos: Diretrizes Curriculares: Um pouco de história (2004), Formação Superior em Educação Física (2005), Licenciatura e/ou Bacharelado: Opções de graduação para intervenção profissional (2006), Formação Profissional é discutida em Fórum: dirigentes dos Cursos de Educação Física se encontram para

avaliar e analisar processo de formação (2007), Carga horária do Curso de Bacharelado em Educação Física: Formação Superior em Educação Física: Licenciatura e Bacharelado (2009) presentes no site e na revista organizada pelo conselho.

4.1.1 Posicionamento político do CONFEF na atualidade

Já no processo de construção e aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação, o CONFEF, em defesa de seu projeto histórico de formação para área, a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado, se posiciona claramente contrário as posições críticas presentes nesse processo. Em um texto, que trata do Parecer CNE/CES nº 138/02, referente a proposta de formação apresentada pelo CONFEF que foi aprovado e posteriormente anulado pelo CNE, esse posicionamento fica explícito.

O Parecer CNE/CES 0138/02 foi homologado e publicado no DOU n 80 seção I de 26 de abril de 2004, devendo a Resolução específica ser discutida, aprovada e publicada em seguida. Contudo, essa não foi a realidade dos fatos, uma vez que algumas outras situações ocorreram, como: Dificuldades na decisão do CNE/CES, quanto a carga horária e mínimo de duração para os Cursos de graduação da área da saúde, na qual a Educação Física, está inserida, conforme Resolução CNS n 218 de 06 de março de 1997; **Ação política de componente de Órgão público Federal, por razão meramente política, conjunta com gestão de ex-integrantes da Comissão de Especialistas da Sesu/MEC – COESP/EF, que entendiam que a proposta de Diretrizes Curriculares para a Educação Física, por eles elaborada e encaminhada para análise do Relator, não havia sido considerada, e assim gestionavam visando descaracterizar as recomendações feitas pelo parecer CNE/CES 0138/02, construídas por aqueles que detêm realmente a responsabilidade pelo**

desenvolvimento da preparação, no caso, os dirigentes das IES formadoras (TOJAL, 2004, p.17-18 grifos nossos).

O CONFEF desqualifica as posições contrárias a sua proposta para a formação na área da Educação Física no processo de construção das diretrizes e desde a vitória na aprovação das atuais diretrizes, em 2004, tem se articulado no sentido de consolidar a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado. Nesse intuito, ao longo desse período, o CONFEF tem publicado documentos e textos informativos dirigidos, segundo o conselho, ao esclarecimento quanto à formação na área. Nesses textos, o CONFEF reforça a defesa da fragmentação com base nos campos de conhecimento e, principalmente, com base nos campos de intervenção. Num único texto podemos identificar reiteradamente essa defesa.

De modo geral, são duas as opções de saída para todo ensino superior: a licenciatura e o bacharelado. Cada uma delas com perfil de formação e intervenção profissional próprios. As licenciaturas visam preparar o profissional para atuar como docente na educação básica, já os bacharelados excluem de sua formação a possibilidade de atuar na educação básica [...] Para que o candidato a Profissional de Educação Física faça sua escolha de acordo com seus interesses e perspectivas, alertamos que tais modalidades de formação são específicas, com aprendizagens, áreas de conhecimento e habilidades diferentes, ensejando, portanto, intervenções profissionais diversas, que não se confundem (STEINHILBER, 2006, p.19).

2- Ambos oferecem conhecimentos e habilidades distintas, 3 - Ambos ensinam intervenções profissionais distintas e específicas, por conseguinte habilitações diferenciadas e impeditivas uma em relação à outra: A LICENCIATURA: a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com componente curricular

Educação Física. O BACHARELADO: (oficialmente designado de graduação) qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir por meio das diferentes manifestações da atividade física e esportiva, tendo por finalidade aumentar as possibilidades de adoção de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica [...] Em resumo, são duas formações distintas com intervenções profissionais separadas. Para o LICENCIADO é exclusividade atuar especificamente na componente curricular Educação Física na educação básica, e ao bacharelado é impossibilitada a atuação docente na educação básica [...] aqueles alunos que desejarem atuar como Professores de Educação Física Curricular na Educação Básica devem procurar frequentar o curso de LICENCIATURA, e aqueles outros que desejarem atuar em demais nichos do mercado de trabalho específico da Educação Física, devem procurar cursos superiores de GRADUAÇÃO (bacharelado conforme já esclarecido), estando claro que um formado em curso de licenciatura não poderá atuar na área do formado em curso de “bacharelado” e vice-versa (STEINHILBER, 2006, p.19-20).

A licenciatura e o bacharelado são tratados pelo CONFEF como áreas com campos de conhecimento e de intervenção distintos. No texto mencionado é sugerido e por vezes afirmado que tanto a formação no curso de licenciatura é impeditiva para atuar na área do bacharelado, quanto à formação no curso de bacharelado é impeditiva para atuar na área do licenciado. Porém, o CONFEF destaca que se posiciona contrário a denominação dada às atuais diretrizes, Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física.

[...] oficialmente, uma das possibilidades de saída dos cursos superiores em Educação Física, especificamente o que é tratado na Resolução CNE 7/2004, é a graduação ou bacharelado em Educação Física, como ocorre em praticamente

todas as áreas de formação acadêmica. Não se desconhece que o uso do termo “graduação” em substituição ao termo “bacharelado” tem gerado inúmeras confusões no meio universitário e suscitado apreensão entre os futuros profissionais. Ao optar pelo uso da terminologia graduação, o CNE seguiu encaminhamento contrário ao CONFEF e de outros formadores de opinião (STEINHILBER, 2006, p.19).

De acordo com o CONFEF o termo graduação, não seria o termo mais apropriado para designar as diretrizes para a Educação Física, por não deixar explícito a fragmentação entre licenciatura e bacharelado. Por isso, o CONFEF defende o termo bacharelado em substituição ao termo graduação. No entanto, esse é um questionamento pontual, pois o CONFEF defende as atuais diretrizes e as reconhecem como um avanço para a área da Educação Física.

[...] quero destacar que o Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, apesar de não contemplar a denominação de Bacharel, o que entendo ser um engano significativo, uma vez que o licenciado também é um graduado, e a graduação tem mais a ver com grau de formação e não distinção de qual. Mas mesmo assim, considero que por apresentar de forma clara e concisa tanto as manifestações e atividades as quais se destina a ação profissional, como as competências e habilidades, finalidades e perspectivas de suas intervenções, e ainda por manterem a autonomia e liberdade às instituições universitárias de poderem estar organizando e oferecendo projetos pedagógicos conforme sua vocação e competência. Isto desde que atendam as orientações dos mínimos por ela estabelecidos, pode ser considerada um avanço em direção à qualidade, competência, responsabilidade e atitude ética profissional tão propaladas e desejadas pelo CONFEF e pela sociedade (TOJAL, 2004, p.18).

Além de defender as orientações presentes nas atuais diretrizes, o CONFEF reconhece “[...] a convergência de interesses existentes entre as IES, as entidades prestadoras de serviço e o CONFEF” (CONFEF, 2005). Por isso, para consolidar seu projeto histórico de formação para área da Educação Física, a fragmentação entre licenciatura e bacharelado, este conselho busca firmar parceria com os setores responsáveis por essa formação.

Não obstante a competência dos Conselhos Profissionais está restrita à orientação e fiscalização do exercício profissional, cabendo aos estabelecimentos de educação superior a responsabilidade direta pela formação acadêmica, é impossível almejar uma intervenção profissional de qualidade sem que haja uma formação acadêmica igualmente de qualidade, haja vista que só se pode pensar em atuação profissional competente estando a mesma vinculada a uma sólida e qualificada formação superior. Dessa forma, é preciso haver uma disposição de colaboração entre as partes envolvidas com a formação superior e com a intervenção profissional, de modo a viabilizar, cada vez mais, a consolidação e o reconhecimento social da profissão. O redesenho da formação superior em Educação Física impõe às organizações e às instituições formadoras a fertilização do diálogo e a compreensão da dinâmica do processo histórico (MARTINS, 2009, p. 30).

Apesar de reconhecer que não poder intervir legalmente na formação na área da Educação Física, o CONFEF afirma que uma intervenção profissional de qualidade está atrelada a uma formação de qualidade e diante disso, reivindica junto as IES a participação no processo de redefinição da formação nos cursos de graduação em Educação Física. Nessa direção, o CONFEF aponta a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado como o caminho a ser seguido nos cursos de Educação Física.

O Sistema CONFEF/CREFs, responsável pela habilitação profissional, reconhecendo e atendendo a questão legal definida pelas Diretrizes Curriculares do Ministério de Educação, estabelece para a concessão de habilitação para o exercício profissional na área da Educação Física a aplicação e utilização das mesmas em função dos conhecimentos, habilidades e direitos adquiridos, quando da conclusão do curso (STEINHILBER, 2006, p.20).

Em defesa da legalidade, ou seja, do cumprimento das atuais diretrizes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura e de Graduação Plena (Resolução CNE/CES nº 01/02 e 02/02) e as Diretrizes para Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES nº 07/04), o CONFEF coloca a adoção das orientações presentes nessas diretrizes, como condição para concessão do diploma aos trabalhadores da área.

As orientações dadas pelas atuais diretrizes para formação na área da Educação Física são avaliadas positivamente pelo CONFEF, tanto na licenciatura quanto no bacharelado. Esse posicionamento foi explicitado num Fórum, em 2007, realizado junto aos dirigentes dos Cursos de Educação Física para analisar e avaliar o processo de formação nos cursos de Educação Física.

Acreditamos que como esta nova conjuntura poderemos realmente ter um profissional licenciado que atenda às novas exigências legais da Educação Física Escolar, fazendo com que o componente curricular Educação Física constitua-se como legítima dentro do processo educacional como um todo [...] a participação da categoria está cada vez mais consolidada junto ao programa de atenção à saúde básica “Basta agora que os cursos de formação também observem esta nova possibilidade de intervenção profissional e que busquem capacitar os futuros profissionais para uma atuação mais efetiva junto às equipes de saúde” (CONFEF, 2007, p.22).

As orientações das diretrizes para a formação na licenciatura são entendidas como algo desejável para área da Educação Física, assim como as orientações para formação no bacharelado são entendidas como uma nova possibilidade de atuação para os futuros trabalhadores da área. O CONFEF defende que a possibilidade de formação no bacharelado ampliou as possibilidades de intervenção dos futuros trabalhadores na área da Educação Física. Para o conselho o bacharelado aumentou a inserção desses trabalhadores no mercado de trabalho.

Com base em um conjunto de fatores de ordem mais geral, pode-se analisar que ao ser incluída na área da Saúde a Educação Física ampliou as suas possibilidades e campos de intervenção, agregando ao já consolidado campo da Educação uma nova área de intervenção para os seus egressos. Trata-se, assim, não da redução, mas da ampliação de espaços de inserção profissional, os quais devem ser ocupados com competência e ética para resguardar os direitos da sociedade e o cumprimento das responsabilidades dos profissionais. Assim, a presença da Educação Física na Saúde, ao tempo em que concorreu para aumentar as possibilidades de inserção mercadológica dos futuros profissionais, está a exigir, ao lado de uma formação geral sólida, conhecimentos próprios de um campo de estudo diferenciado daquele da licenciatura (MARTINS, 2009, p.28).

No caso da licenciatura, o CONFEF, não apenas defende as orientações das atuais diretrizes para os cursos de formação em licenciatura, o CONFEF aponta a proposta de licenciatura ampliada, como uma impossibilidade legal.

Essa reestruturação e os fundamentos que lhe deram suporte sinalizaram para o fim da concepção de licenciatura “aligeirada”, feita a partir de um “arranjo” de disciplinas pedagógicas apresentadas como complementação ao bacharelado e em geral cursadas em um tempo mínimo. Por analogia, no atual contexto também

não existe espaço legal para uma licenciatura que se pretenda “ampliada” e que propõe uma formação única para todos os campos de intervenção profissional de uma determinada área (MARTINS, 2009, p.28).

Ao defender as orientações das atuais diretrizes, Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura e de Graduação Plena (Resolução CNE/CES nº 01/02 e 02/02) e as Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES nº 07/04), para formação dos professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física, bem como, ao defender as orientações das mesmas Diretrizes para Graduação em Educação Física, na formação dos bacharéis, o CONFEF reafirma, na atualidade, a defesa de seu projeto histórico de formação para área da Educação Física, a defesa da fragmentação entre licenciatura e bacharelado, com ênfase no bacharelado por se tratar, segundo o conselho, da formação que amplia os campos de intervenção dos futuros trabalhadores na área da Educação Física.

4.1.2 Posicionamento político do MEEF na atualidade

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES nº 07/04), o MEEF tem se articulado em defesa de uma formação ampliada, assim como, tem se articulado em defesa da revogação dessas diretrizes. A sua ação de maior impacto e radicalidade foi à ocupação do CNE em 2005, o que possibilitou abertura do debate nacionalmente. O movimento também tem produzido documentos e textos, e mais recentemente, lançou em Salvador, entre 20 e 25 de setembro de 2009, a campanha “Educação Física é uma só. Formação Unificada já. Pela revogação das atuais diretrizes curriculares.”, no XVI CONBRACE¹¹³.

¹¹³ O MEEF informa que neste congresso cobrou do CBCE, maior entidade científica da área e que organiza o congresso, um posicionamento em relação às atuais diretrizes e a regulamentação da profissão.

A ExNEFF (Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física) construiu, para esclarecimento de questões em relação a formação na área da Educação duas cartilhas, a primeira, em 2009, com foco no resgate histórico e legal da construção das Diretrizes Curriculares para Graduação de Educação Física (Resolução CNE/CES nº 07/2004) e a segunda, em 2010, com foco no projeto de formação defendido pelo MEEF, a Licenciatura Ampliada. O posicionamento do MEEF é contrário as orientações das diretrizes em vigor, tanto pelo encaminhamento dado na sua construção e aprovação, quanto pela direção de formação que indica.

[...] O MEEF se posiciona contra a perspectiva de formação expressa na resolução 07/2004; primeiro por conta do processo de sua aprovação, que foi antidemocrático, pois não houve discussão entre os amplos setores da Educação Física; e segundo pela concepção de formação expressa na proposta, que defende a fragmentação da área com uma formação especializada e que a descaracteriza epistemologicamente (EXNEEF, 2010, p.7).

O MEEF se opõe a fragmentação da formação, entre licenciatura e bacharelado, nos cursos de Educação Física por entender que a fragmentação promove uma especialização precoce, o que restringe a formação dos futuros trabalhadores da área. Para o MEEF, a fragmentação descaracteriza a área epistemologicamente e representa um retrocesso para a Educação Física, inclusive, por desconsiderar que a docência é o elemento identificador da área, independente de seu campo de atuação.

Somos contrários a essa divisão pois ela não se justifica nem cientificamente e muito menos na realidade dos cursos. Entendemos como um retrocesso para a área essa divisão, que foi pautada em interesses corporativistas de alguns setores. Somos todos professores, independente da área que estamos atuando (escolas, clubes, academias e hospitais) estamos tratando pedagogicamente os conteúdos da Educação

Física na mediação com nossos alunos (EXNEEF, 2010, p.7).

De acordo com o MEEF a fragmentação da formação não se justifica cientificamente, a fragmentação tem por base interesses corporativista de alguns setores. O movimento identifica ainda, que o sistema CONFEF/CREF, aproveitando-se da falta de informações dos estudantes, tem sido o maior agente na divulgação de mentiras a respeito do campo de intervenção dos futuros trabalhadores da área da educação física.

Criou-se o mito que os licenciados só poderiam trabalhar nas escolas, mas isso é mentira. A titulação de licenciado permite AMPLA atuação na área escolar e não-escolar. A atuação que restringe a atuação é a do bacharel, já que por lei não pode dar aula na escola, por quase não abarcar conhecimentos pedagógicos [...] O principal semeador dessas mentiras é o sistema CONFEF/CREF [...] Na verdade, a habilitação que permite atuação em qualquer área (escolar e não escolar) é a de Licenciatura [...] Como podemos notar, então, na realidade o Bacharel em Educação Física que tem sua atuação limitada, pois, segundo as legislações atuais a este não é permitido dar aulas nas escolas, enquanto para o Licenciado não existe nenhuma restrição quanto ao seu local de atuação, podendo se inserir tanto nos ambientes escolares como nos não escolares. Pelo menos por enquanto (EXNEEF, 2010, p.8-9).

O MEEF esclarece que, ao contrário do que o CONFEF/CREF tem divulgado, não há para o licenciado nenhuma restrição legal quanto a seu campo de atuação, segundo as leis em vigor, os bacharéis é que são impedidos de atuar na educação formal. Por isso, o MEEF alerta sobre a possibilidade do CONFEF/CREF construir formas de impedir o licenciado de atuar nos espaços não formais. “Não se assuste se, por acaso, o sistema CONFEF/CREF, num futuro próximo, consiga barrar a entrada dos Licenciados em Educação Física na educação informal

(espaços não escolares). Devemos ficar atentos para esse possível ataque” (EXNEEF, 2010, p.10).

No contexto de avanço do processo de implementação da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado na área da Educação Física, o MEEF avalia que a formação em ambos os cursos vem ocorrendo de forma precária o que limita as possibilidades de entendimento e intervenção dos futuros trabalhadores da área nos diversos campos de atuação.

A formação em Educação Física se encontra tão precarizada que nem os estudantes da Licenciatura e nem os do Bacharelado possuem uma formação que realmente traga elementos que contribua para sua prática pedagógica (EXNEEF, 2010, p.9).

O que temos hoje, na maioria das escolas, é uma formação fragmentada, direcionada para um campo de trabalho mais específico, ao invés de uma formação mais completa, que proporcione uma visão mais ampla sobre nossa área de atuação (EXNEEF, 2010, p.9-10).

A diminuição de conteúdos contribui para diminuição das possibilidades de ação (EXNEEF, 2010, p.12).

Diante da precarização da formação em ambos os cursos, licenciatura e bacharelado, o MEEF defende para a área da Educação Física, uma formação única, a Licenciatura Ampliada, formação que segundo o MEEF, amplia as possibilidades de intervenção por não restringir o campo de atuação e ainda, conforme os princípios em que se baseia, oferece melhores condições de formação.

É importante colocar que defendemos essa titulação de LICENCIATURA pois é a titulação que possibilita a atuação sem restrições no mercado da força de trabalho [...] Defendemos que tenhamos uma única formação em Educação Física, um curso só, que abarque todos os conhecimentos básicos necessários para a inserção e intervenção no mundo do trabalho (EXNEEF, 2010, p.8).

O MEEF reafirma na atualidade a defesa por seu projeto histórico de formação para a área da Educação Física, uma formação única, denominada de Licenciatura Ampliada, por entender que esta formação não restringe os campos de atuação, permitindo aos futuros trabalhadores da área maiores possibilidades de trabalho e por entender que esta é uma formação que melhor qualifica esses trabalhadores para enfrentar as contradições postas no âmbito profissional.

4.1.3 Considerações sobre o atual embate político entre CONFEF e MEEF em torno da formação

Conforme apresentamos, na atualidade, MEEF e CONFEF tem se organizado em defesa de seus projetos de formação para a área da Educação Física. O CONFEF defende a fragmentação da formação na Educação Física principalmente sob o argumento dos diferentes campos de atuação. Nos textos é perceptível a reafirmação de que a formação é diferenciada porque os espaços de atuação são diferenciados. Diante da falta de informações, por meio de um jogo de palavras ou mesmo por falsas afirmações, o CONFEF busca confundir intencionalmente os estudantes quanto à formação.

A defesa deste conselho por uma formação prioritariamente pedagógica na licenciatura e uma formação predominantemente técnica no bacharelado também tem como objetivo reforçar a idéia de que o licenciado não pode atuar no campo de intervenção do bacharel e vice-versa. Sob este argumento, o CONFEF tenciona para restringir o campo de atuação do licenciado, a escola, já que por lei, apenas o campo de atuação do bacharel é restrito, no caso, ao campo não-escolar. Para o licenciado não há nenhum impedimento legal quanto ao campo de atuação, podendo este atuar na escola e no campo não-escolar.

Nesse sentido, também há um incentivo tendencioso do CONFEF ao bacharelado sob o argumento de que esta seria a formação mais avançada na área por permitir uma maior possibilidade de campos de intervenção. O que não está dito nos textos é que essa formação

restringe o campo de atuação dos futuros trabalhadores, quando dados mostram que a escola, apesar de todos os problemas, ainda oferece melhores condições de trabalho (PRONI, 2010).

O que também não está dito nos textos é que a fragmentação da formação aponta, na formação dos bacharéis, assim como na formação dos licenciados, para redução de conteúdos, o que fragiliza a formação e que isso é mais evidente no bacharelado, pois permite uma formação ainda mais especializada, visto que pode ser direcionado para campos específicos de intervenção.

O CONFEF se utiliza ainda do argumento da legalidade para impor coercitivamente a fragmentação da formação na Educação Física. Sob o argumento de que a lei é para ser cumprida (obviamente, pelos outros) e ainda, sob o argumento de que o Conselho é responsável pela qualidade da intervenção profissional na área, o CONFEF tenta impor a fragmentação da formação as IES como condição dessa qualidade.

Mesmo não podendo interferir diretamente nos rumos da formação, o Conselho, em razão da reconhecida convergência de seus interesses com os das IES e das prestadoras de serviço, como anunciado em um de seus textos (e diga-se de passagem retirada na última versão) tem se articulado com as entidades responsáveis pela formação, sob esse argumento de que uma intervenção de qualidade depende de uma formação de qualidade, para intervir nos rumos da formação na área da Educação Física.

Sob o pretexto de controlar a qualidade da intervenção profissional na área da Educação Física, o sistema CONFEF/CREF avança na defesa de interesses mercadológicos para consolidar a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado via limitação da atuação profissional. As investidas nessa direção podem ser constadas em vários documentos. Em 2005, o CONFEF emitiu uma Resolução nº 94/2005, na qual criou uma classificação na formação para limitar a atuação profissional, ação que foi analisada pelo CNE após solicitação do Centro Educacional Sorocabano Uirapuru Ltda. Segundo a análise,

4- A Resolução CONFEF nº 94/2005 (doc. anexo nº 1), em seu artigo 1º, inciso IV, solicita dos alunos formados o seguinte:

Documento da Instituição de Ensino Superior indicando a data de autorização e reconhecimento do curso, data de ingresso e conclusão do referido curso, bem como a base legal do respectivo curso de Educação Física, qual seja:

- a) Licenciatura – se instituído pela Resolução CFE nº 3/1987 ou Resolução CNE/CP nº 1/2002.
- b) Bacharelado – se instituído pela Resolução CFE nº 3/1987.
- c) Graduação – se instituído pela Resolução CNE/CES nº 7/2004.

5- A partir dessa solicitação o CONFEF está expedindo Registro diverso conforme interpreta ser a graduação estruturada na forma de:

- 5.1- Licenciatura com base na Resolução CFE nº 3/1987 – atuação plena;
- 5.2- Licenciatura com base na Resolução 1/2002 – atuação de Educação Física no Ensino Básico;
- 5.3- Bacharelado com base na Resolução nº 3/1987 – atuação plena;
- 5.4- Graduação com base na Resolução CNE/CES nº 7/2004 – atuação “Fitness” (BRASIL, 2005).

Em desconsideração ao Parecer CNE/CES nº 135/02 que determina que cabe exclusivamente ao MEC e as Instituições de Ensino Superior por ele credenciadas interferir na estrutura e funcionamento dos cursos de graduação e aos conselhos apenas fiscalizar o exercício profissional, o sistema CONFEF/CREF insistiu em interferir no campo da formação. Diante dessa investida do CONFEF, o CNE se manifestou contrário as suas ações,

Reitera-se aqui que todas as licenciaturas em Educação Física no Brasil estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CES nº 1/2002. Portanto, todos os licenciados em Educação Física têm os mesmos direitos, não devendo

receber registros em campos de ação diferentes (BRASIL, 2005).

Além de não poder restringir o campo de atuação dos licenciados, o sistema CONFEF/CREF também não pode restringir o campo de atuação dos bacharéis. O CNE, ainda em resposta a essa ação do Conselho, reafirma que compete privativamente a União legislar sobre “organização do sistema nacional de emprego e condições para o exercício profissional [...] diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2005). O CNE conclui que a investida do CONFEF,

[...] não tem sustentação legal – e mais, é flagrantemente inconstitucional – a discriminação do registro profissional e, portanto, a aplicação de restrições distintas ao exercício profissional de graduados em diferentes cursos de graduação de Licenciatura ou de Bacharelado em Educação Física, através de decisões de Conselhos Regionais ou do Conselho Federal de Educação Física. Portanto, a delimitação de campos de atuação profissional em função da modalidade de formação, introduzida pelo artigo 3º da citada Resolução CONFEF nº 94/2005, assim como as eventuais restrições dela decorrentes, que venham a ser aplicadas pelos Conselhos Regionais de Educação Física, estão em conflito com o ordenamento legal vigente no país (BRASIL, 2005).

Somente em 2009 o CONFEF revogou essa Resolução nº 94/2005, mas logo emitiu uma outra, Resolução nº 182/2009, em que retoma a mesma redação da resolução anterior, agindo de forma inconstitucional. É ação recorrente deste Conselho tentar legislar arbitrariamente por meio de resoluções internas, contrariando muitas vezes a legislação oficial do país (NOZAKI, 2004). Ainda em 2006, tivemos outra importante investida do CONFEF para consolidar a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado, dessa vez acatada pelo CNE. Em 2006, o CONFEF encaminhou ao CNE solicitação de alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº

07/04, referente às atividades complementares e sua relação com o estágio, solicitação atendida conforme Parecer CNE/CES nº 142/07.

Indicativos mais recentes do movimento do CONFEF também pode ser constatado, na divulgação da Nota Técnica nº 003/2010 - CGOC/DESUP/SESu/MEC. Atendendo ao interesse do CONFEF, “que questiona a legalidade de cursos de Educação Física ofertados por determinadas instituições, que formam bacharéis e licenciados em um único curso ou que apresentam estrutura curricular idêntica para cursos de ambos os graus” (BRASIL, 2010-c). A nota indica,

Os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física possuem legislação específica para cada qual, apresentando finalidade e integralidade próprias, exigindo-se, assim, projeto pedagógico e matriz curricular adequados a cada grau. Apenas os alunos ingressantes nos cursos de Educação Física até 15/10/2005 estão aptos a obter a graduação de "bacharel e licenciado em Educação Física". Portanto, as instituições que ainda ofertam ambos os graus em um único curso devem providenciar as adequações necessárias em conformidade com a norma vigente (BRASIL, 2010-c).

O CONFEF tenciona para que os cursos de Educação Física atendam a fragmentação da formação na área. Em 2010, presenciamos ainda a divulgação de um documento, pelo MEC, em que fica perceptível a tentativa de limitar os campos de atuação dos professores de Educação Física, particularmente o campo de atuação dos licenciados. Trata-se dos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura¹¹⁴ documento construído ao longo de 2009 e divulgado em maio de 2010, atualmente em processo de

¹¹⁴Este documento parte da sistematização inicial das informações do Sistema Integrado de Informações da Educação Superior, das Diretrizes Curriculares vigentes e da legislação das profissões regulamentadas e apresenta uma lista de convergência de denominação dos cursos. Conforme este documento os cursos devem enquadrar-se entre os três únicos graus consolidados no ensino superior, Licenciatura, Bacharelado e Cursos Superiores de Tecnologia contribuindo para facilitar os processos de intercâmbio e mobilidade estudantil, para maior precisão das informações relativas ao ensino superior e para facilitar a avaliação do ensino superior (BRASIL, 2010-b).

homologação e que dentre outras coisas, indica os ambientes de atuação dos egressos de diversos cursos. Referente ao Licenciado em Educação Física, o documento aponta,

O Licenciado em Educação Física trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais (BRASIL, 2010-a, p. 36).

A redação está de acordo com a legislação vigente, porém o documento divulgado em maio de 2010 apresenta alterações em relação à versão que havia sido divulgada anteriormente em abril de 2010 no que se refere ao ambiente de atuação dos licenciados em Educação Física. Na versão anterior o campo de atuação do licenciado está descrito da seguinte forma,

O Licenciado em Educação Física trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal, **como clubes, academias de ginástica, clínicas, hospitais, hotéis e parques; em empresas que demandem sua formação específica** e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais. **Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria** (BRASIL, 2010-b, p. 31, grifos nossos).

Ainda que os professores de Educação Física, formados no curso de licenciatura, possam legalmente atuar nessas áreas, por “alguma intervenção”, foi retirada da versão em homologação a especificidade dessas áreas, que curiosamente são as áreas que o CONFEF pretende

consolidar como áreas de atuação apenas dos professores de educação física formados nos cursos de bacharelado, mantendo-se na redação apenas que o professor licenciado em Educação Física pode atuar em espaços de educação não-formal, sem explicitá-los. Também é notório, que ao invés do termo campo não escolar, optou-se por educação não formal.

Mesmo antes da aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física, o CONFEF já havia publicado em 2002 a Resolução nº 046/02 que dispõe sobre a intervenção do Profissional de Educação Física no intuito de que essa resolução se constituísse num dos instrumentos orientadores para elaboração das propostas curriculares dos cursos de Formação Superior na área da Educação Física. Esta resolução, mesmo após a aprovação das diretrizes de 2004 continua disponível em seu site servindo de orientação para os cursos.

Destacamos que a participação dos conselhos profissionais no âmbito da formação tende a se expandir. Em setembro de 2010, a assessoria de imprensa da SESU divulgou que os conselhos federais de Medicina, Medicina Veterinária, e Nutrição assinaram termos de cooperação com SESU, formalizando a participação nos processos de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação. Além desses três conselhos, a assessoria informou que outros treze conselhos, não divulgados, firmaram protocolo com o MEC e podem atuar nesse processo regulatório sendo considerados pela SESU como importantes indicadores no momento de autorização e reconhecimento dos cursos. (BRASIL, 2010-d). Esta iniciativa da SESU aumenta o poder de influências destas organizações corporativistas para intervir na formação e pode aumentar a influência do CONFEF na área da Educação Física.

Mas, para além de se articular com os setores responsáveis pelos rumos da educação no país, outra estratégia que o CONFEF já utilizava antes da aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física e continua a utilizar para intervir nos rumos da formação na área da Educação Física, consolidando a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado é a presença ostensiva no interior das IES, e junto aos cursos de Graduação em Educação Física,

principalmente por meio dos CREF, como aponta Penna (2006) em seus estudos.

Ao mesmo tempo, uma questão não comentada pelo CONFEF e que é de fundamental importância, é a busca incessante de filiados, que desde a regulamentação da profissão em 1998, tem sido o principal objetivo deste conselho. Nesse empreendimento o CONFEF se utiliza de diversas táticas: a) coerção dos trabalhadores da área, inclusive recorrendo apreensão de professores não-filiados por “exercício ilegal da profissão”; b) “premição” dos formandos dos cursos de Educação Física no ato da formatura com a carteira do conselho, sem discussão do significado dessa filiação e da obrigatoriedade de pagamento anual; e a mais contraditória c), a incorporação dos professores sem formação superior aos quadros do conselho, já que este foi criado para retirar os “leigos” do campo de trabalho do profissional da Educação Física, sob o discurso de que a Educação Física antes “terra de ninguém”, agora teria dono.

Nesse sentido a ação do CONFEF é pragmática, e a fragmentação da formação é mais uma tática para a ampliação de filiados, por isso o conselho se empenha na sua consolidação. Muitos dos professores de Educação Física do país são licenciados¹¹⁵, portanto, tem sua atuação profissional regulamentada pelo MEC, o Parecer CNE/CES nº 135/02 determina que não há nenhuma obrigatoriedade dos licenciados filiarem-se ao sistema CONFEF/CREF, o que não tem sido impedimento para que esse conselho freqüentemente busque impor a filiação dos licenciados, por exemplo, se articulando para que os editais dos concursos públicos na área exijam filiação para admissão dos concursados, fato que tem sido evitado algumas vezes pela justiça que tem dado ganho de causa aos professores que sofrem essa coerção.

Porém, na atualidade o que está em jogo é a expansão dos cursos de bacharelado. Por conta da Lei nº 9696/98 esses cursos formam professores de Educação Física que não possuem proteção legal contra a coerção do sistema CONFEF/CREF, ou seja, quanto mais bacharéis,

¹¹⁵Conforme Proni (2010), de acordo com dados do IBGE – PNAD havia em 2007, aproximadamente, 110.000 professores de Educação Física em atividade, número que correspondia a 45% dos postos de trabalho na área da Educação Física.

mais filiados, e maior arrecadação do conselho. Por isso, o conselho se mantém agressivamente na disputa pela formação na área e busca a todo custo consolidar a fragmentação entre licenciatura e bacharelado, com incentivo da ampliação dos cursos de bacharelado.

Por outro lado, em contraposição ao CONFEF, o MEEF vem na atualidade reafirmando a defesa pela Licenciatura Ampliada. Nesse intuito o MEEF tem buscando esclarecer ao contrário do que o CONFEF tem disseminado, que a formação do licenciado, e não a formação do bacharel permite uma atuação mais ampla na área da Educação Física. Para o movimento, ainda que ambas as formações, licenciatura e bacharelado, apontem para desqualificação do professor de educação física no seu processo inicial de formação, a formação em licenciatura é a formação que ainda permite intervir, sem restrições, em qualquer campo de atuação. E o bacharelado, além de restringir o campo de atuação, possibilita uma maior desqualificação do professor em seu processo inicial de formação, pois o curso pode ser direcionado a campos específicos de atuação.

A oposição do movimento a fragmentação da formação parte do entendimento que a fragmentação não se sustenta cientificamente, esta atende apenas aos interesses corporativistas de setores da área da Educação Física. O MEEF reconhece ainda, que a fragmentação entre licenciatura e bacharelado não se trata apenas da divisão da formação, para o movimento a fragmentação coloca estudante contra estudante e trabalhador contra trabalhador, o que divide a categoria enfraquecendo seu poder na luta por melhores condições de formação e de trabalho.

Por isso o MEEF defende uma formação única para a Educação Física, a Licenciatura Ampliada. Essa formação, não se trata da junção da licenciatura plena com o bacharelado (modelo de formação 3+1), trata-se de uma formação que tendo como matriz científica a história, busca oferecer melhores condições de formação, oferecendo elementos para compreender e intervir na realidade. Além disso, baseada na concepção de currículo ampliado e entendendo a docência como identidade profissional a Licenciatura Ampliada busca não restringir a formação do licenciado a uma formação pedagógica e a formação do bacharel a uma formação técnica (o que tem sido uma tendência nas

IES), fornecendo os conhecimentos necessários para que o professor de Educação Física, tendo como especificidade o domínio da cultura corporal, possa intervir adequadamente em qualquer campo de atuação.

Em defesa dessa formação única, a Licenciatura Ampliada, o MEEF tem se articulado para implementar essa discussão nas IES do país. Com o lançamento da campanha “Educação Física é uma só. Formação Unificada já! Pela revogação das atuais diretrizes curriculares.”, os estudantes tem se mobilizado levando essas discussões para IES de vários estados do país. Na cartilha 2010, o MEEF divulga o que tem sido feito concretamente pelo movimento na disputa pela direção da formação na área da Educação Física.

Desde o lançamento da campanha, tem havido diversas mobilizações dos estudantes nas IES, em diversos Estados, e muitas dessas instituições vêm fazendo discussões sobre a formação única, nesse sentido, a cartilha busca apresentar a implementação da campanha nas IES, via repasses dessas instituições¹¹⁶, e também apresentar o levantamento de dados feito pelo movimento para compreender a atual situação dos currículos de educação física no Brasil¹¹⁷. A campanha já

¹¹⁶As IES foram: UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UFPR (Universidade Federal do Paraná), FURG (Universidade Federal do Rio Grande), UEM (Universidade Estadual de Maringá), UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), USP (Universidade São Paulo), UFS (Universidade Federal de Sergipe), UFBA (Universidade Federal da Bahia) e UFMA (Universidade Federal do Maranhão) (EXNEEF, 2010).

¹¹⁷O MEEF construiu um banco de dados sistematizando, a partir de um questionário, a situação da formação em 17 IES, dentre as quais estão instituições Federais, Estaduais e particulares. São elas, UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UFPR (Universidade Federal do Paraná), FURG (Universidade Federal do Rio Grande), UEM (Universidade Estadual de Maringá), UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), USP (Universidade São Paulo), UFS (Universidade Federal de Sergipe), UFBA (Universidade Federal da Bahia), UFMA (Universidade Federal do Maranhão), UNB (Universidade de Brasília), UFV (Universidade Federal de Viçosa), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), UFF (Universidade Federal Fluminense), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), UFPEL (Universidade Federal de Pelotas), PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). A partir do questionário o movimento identificou dentre essas instituições que: a maioria, 88% (15 IES), já havia passado pelo processo de reestruturação curricular e o restante, 12% (2 IES), não havia passado porque tinham cursos novos (mesmo após as diretrizes essas IES – UFRGS e UFF optaram por oferecer apenas o curso de licenciatura). Dentre essas IES, a maioria passou por reestruturação curricular no período pós 2004 (70%), das restantes, 12% já haviam passado por reestruturação entre 1987 e 2002, 12% entre 2002 e 2004 e 6% não haviam passado ainda por reestruturação. O argumento utilizado para fragmentar o curso, foi na maioria das IES (52%) a adequação legal as diretrizes, no restante, 18% utilizaram argumentos confusos ou

apresenta resultados positivos, a exemplo da vitória na UFRGS e na UFSM, nessas instituições o processo de fragmentação foi derrotado e iniciou-se o processo de reestruturação curricular rumo a uma formação unificada, processo já concluído no caso UFSM¹¹⁸.

Em algumas IES, como no caso da FURG e da UFF, foi feita a opção de criar cursos de Educação Física apenas de licenciatura. Em outras, como a UFBA e a UFMA foi feita a opção por manter apenas o curso de Licenciatura em Educação Física. Destacamos ainda na USP, está em discussão um projeto para que seus três cursos (Licenciatura, Bacharelado e Bacharelado em Esporte) sejam ofertados conjuntamente nos dois primeiros anos (AZANHA, 2010).

Diante do exposto, é possível observar as estratégias utilizadas pelos dois principais grupos em disputa. O embate entre o CONFEEF e o MEEF no campo da formação é uma expressão da atual luta entre capital e trabalho presente na sociedade capitalista, na qual o CONFEEF representa os interesses do capital em defesa da lógica de valorização do valor, e o MEEF os interesses do conjunto dos trabalhadores, contra à tendencial minimização da formação.

Reconhecemos a desigualdade deste confronto, quando constatamos, por exemplo, arrecadação anual de aproximadamente de R\$ 9 milhões de reais¹¹⁹ do CONFEEF, o que lhe possibilita uma grande divulgação publicitária, bem como um grande trânsito político. O

inconsistentes, 6% em defesa de um projeto voltado ao mercado e 24% fizeram opção por não dividir o curso (UFBA, UFMA, UFF, FURG. Não houve ampla participação de estudantes, professores e técnicos no processo de reformulação curricular, a participação foi classificada na maioria das IES, 36%, como artificial (participação para legitimar o que já havia sido decidido), em 29% não houve participação, em 29% houve participação e 6% não responderam. Quanto à avaliação do processo de formação, na maioria das IES, 59%, esta avaliação não foi realizada, nas restantes, em 35% a avaliação foi considerada artificial (avaliações superficiais de parte das propostas) e em apenas uma IES, FURG conseguiu realizar uma avaliação satisfatória (avaliação com o objetivo de identificar os problemas para superá-los). Por fim, o movimento identificou que as queixas dos estudantes continuam as mesmas da década de 1990, a maioria dos estudantes (40%) estão insatisfeitos com a organização curricular, 28% com o marco legal, 16% com questões de ordem teórica/objeto de estudo e 16% questões estruturais (EXNEEF, 2010).

¹¹⁸No dia 06 de maio de 2011 o Conselho de Centro do CEFD/UFSM aprovou o projeto de formação unificada em licenciatura de caráter ampliado.

¹¹⁹Segundo a Resolução CONFEEF nº 202/2010, o exercício do Conselho em 2009 foi de R\$ 8.622.512,05, ver mais em:

http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=269&textoBusca=.

CONFEEF mantém relação direta com políticos de diferentes partidos e tem presença garantida nas atividades oficiais do Governo Federal e no MEC (SESu e INEP), onde uma das suas conselheira atua desde 2004¹²⁰, condições que tem lhes possibilitado avançar na consolidação de seu projeto de formação.

Enquanto isso, o MEEF possui um financiamento limitado, promovido por sua campanha de arrecadação atrelada as suas atividades. Entretanto, reconhecemos que o MEEF tem obtido vitórias importantes na luta pela direção da formação na área da Educação Física e apesar da inegável diferença na correlação de força, tem se mantido firme em defesa dos interesses dos trabalhadores da área.

4.2 A produção científica sobre a Formação de Professores de Educação Física

Na tarefa de contribuir com o atual debate sobre formação de professores na área da educação física, consideramos importante apresentar o que vem sendo produzido cientificamente sobre o tema. Reconhecemos que o campo científico é o espaço, por excelência, para investigação das principais problemáticas presentes no contexto contemporâneo e que este pode oferecer subsídios para orientar as intervenções na realidade. É neste sentido, que buscamos elaborar um balanço da produção científica sobre a formação de professores na área da Educação Física após a aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física, mais especificamente, dado nosso objetivo, da produção científica que trata da reestruturação dos cursos de Educação Física e da fragmentação da formação na área da Educação Física.

¹²⁰Ver Currículo Lattes da Conselheira Federal do CONFEEF, Iguatemy Maria de Lucena Martins: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaev.jsp?id=K4799498J6>.

4.2.1 Balanço da produção científica a partir de teses e dissertações da CAPES

O primeiro balanço foi realizado a partir das teses e dissertações disponíveis no banco de teses da CAPES. Este banco disponibiliza teses e dissertações de todo o país, defendidas entre 1987 e 2009, em programas de pós-graduação reconhecidos por essa coordenação. Para realizar a seleção das produções científicas escolhemos para busca a opção assunto, no marcador todas as palavras, e indicamos: Formação de Professores de Educação Física e Formação do Profissional de Educação Física com os assuntos para o filtro. Dessa forma, após uma primeira seleção com base na análise dos títulos, excluímos os estudos que não se enquadravam na temática indicada, montando então um banco de dados com 49 teses 204 dissertações¹²¹. Para efeito deste estudo, apresentamos apenas as teses e dissertações defendidas no período entre 2004 e 2009. Porém, antes de apresentá-las, faremos algumas considerações acerca de toda produção científica selecionada.

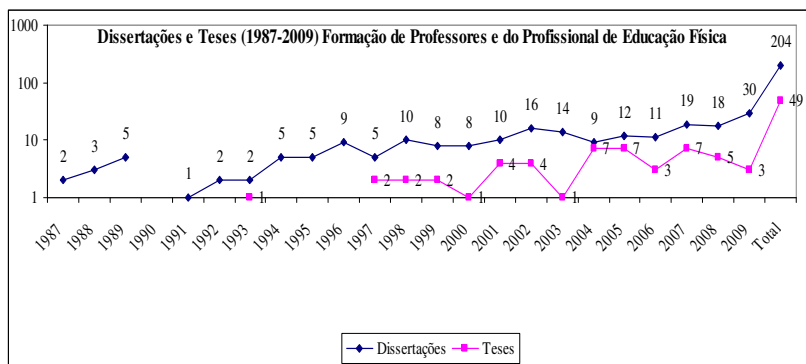


Gráfico 1. Balanço de teses e dissertações do Banco de Teses da CAPES.

O balanço geral dessa produção nos permite identificar que houve um aumento significativo na produção sobre formação de professores de Educação Física a partir de 2000. De 1987 até 2000 encontramos sete teses e 60 dissertações, já em 2009 esse número passou para 49 teses e

¹²¹ (Ver Apêndice B e C).

204 dissertações, representando respectivamente, 85,7% (42) e 70,6% (144) da produção científica realizada sobre o tema. Identificamos também que a maior parte dessa produção foi desenvolvida fora dos programas de pós-graduação em Educação Física e que os programas em Educação concentram a maioria absoluta dessas produções, 27 teses (55,1%) e 132 dissertações (64%).

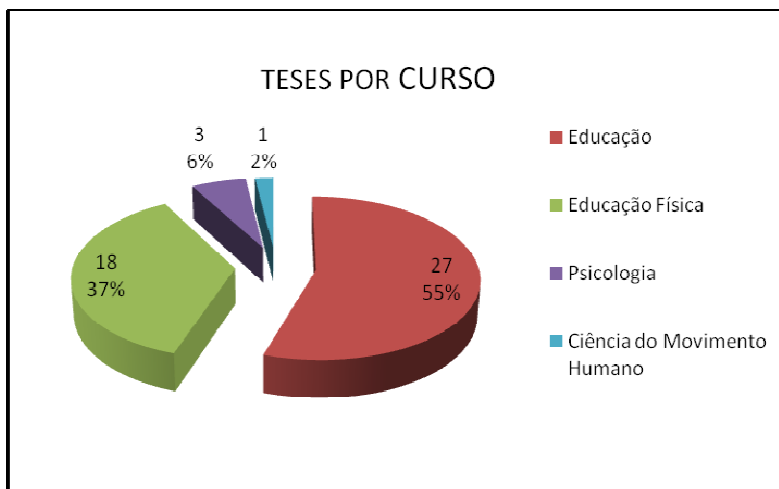


Gráfico 2. Distribuição das teses por cursos.

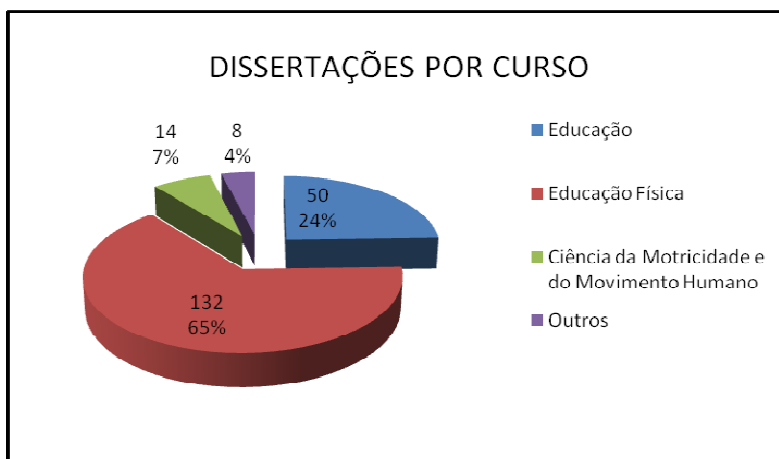


Gráfico 3. Distribuição das dissertações por cursos.

Relacionado às teses, identificamos que a UNICAMP é a universidade que apresenta o maior número de produções de teses, 21 teses (44,68 %), sendo 16 no programa de pós-graduação em Educação Física e cinco no programa de pós-graduação em Educação. Entre os cursos de pós-graduação, o responsável pelo maior número de teses defendidas é o curso de Doutorado em Educação Física da UNICAMP com 17 teses (34,04%). E, entre os cursos de pós-graduação em Educação, o Doutorado da UFBA é o que apresenta maior produção, sete teses.

Em comparação com as teses, a produção das dissertações é distribuída por um número maior de universidades e programas de pós-graduação. A universidade com maior número de dissertações defendidas é a UFSC com 14 dissertações (sete no programa de pós-graduação em Educação e sete no programa de pós-graduação de Educação Física). E, entre os cursos de pós-graduação, o Mestrado em Educação Física da UNICAMP aparece com o maior número de produções 13 dissertações, seguido pelo curso de Mestrado em Educação da UFSM com 11 dissertações.

Quanto aos temas tratados, as produções científicas, teses e dissertações, podem ser agrupadas em seis grandes eixos: 1. Formação de professores e prática pedagógica; 2. Formação continuada de professores; 3. Participação de componentes específicos nos currículos dos cursos; 4. Formação Geral da área e currículo; 5. Inserções de novas temáticas nos currículos; 6. Avaliação dos docentes e discentes sobre os cursos. Há também uma produção restrita de estudos que tratam especificamente dos cursos de bacharelado e também do nosso objeto de estudo: a fragmentação da formação na área.

Feitas essas considerações, apresentamos as teses e dissertações selecionadas. Do conjunto de 49 teses e 204 dissertações encontradas, selecionamos as produções defendidas a partir de 2004. Foram selecionadas, 32 teses e 99 dissertações defendidas no período entre 2004 e 2009. Dentre estas, selecionamos as que tratam: a) da reestruturação dos cursos e b) da fragmentação da formação. Utilizamos como procedimento para selecionar estes estudos a análise de seus

títulos e resumos. Após essa seleção, das 32 teses e 99 dissertações, seis teses e 22 dissertações atenderam aos critérios adotados.

Reforçamos que nosso objetivo com o balanço das teses e dissertações disponíveis na CAPES é apresentar o que esta produção científica está apontando para formação de professores na área da Educação Física após a aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física. Ressaltamos que nesse estudo nos limitamos a apresentar essas produções a partir da análise dos resumos, disponíveis no Banco de Teses da CAPES. Nesse intuito, segue a apresentação dessa produção e a síntese das possíveis contribuições para o atual debate sobre a formação de professores de Educação Física.

4.2.1.1 Apresentação das Teses

TÍTULO	AUTOR /AUTORA	INSTITUIÇÃO E CURSO	DATA
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ANGELA CELESTE BARRETO DE AZEVEDO	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/2004
2. POLÍTICAS DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.	FERNANDO REIS DO ESPÍRITO SANTO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	01/05/2004
3. A REORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS SIGNIFICATIVOS	MARGARETH ANDERÁOS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/12/2005
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A MEDIAÇÃO DOS PARÂMETROS TEÓRICO-	CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR..	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – EDUCAÇÃO	01/07/2005

METODOLÓGICOS			
5. "FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: TRADUÇÃO DO PROJETO CURRICULAR PELOS PROFESSORES"	MARILENE CESÁRIO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – EDUCAÇÃO	01/03/2008
6. O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE SEU EGRESSO NO MUNDO DO TRABALHO	CESAR PIMENTEL FIGUEIREDO PRIMO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – EDUCAÇÃO	01/11/2009

Quadro 1 - Teses analisadas.

Tese 01 -

O objetivo deste estudo é analisar o papel social do professor de Educação Física a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica. A autora apresenta uma crítica à perspectiva técnico-biológica que marca a formação profissional da Educação Física. Indica que se depender da prescrição curricular baseada na pedagogia das competências, proposta na legislação em vigor, as ações dos professores de Educação Física da educação básica estarão ligadas à manutenção/reprodução dos conceitos sociais dominantes, mantendo a criticada tendência técnico-biológica. Sendo assim, a autora aponta a possibilidade de oposição ao modelo presente nas atuais diretrizes, ressaltando que a formação deve ser pautada na formação de um professor intelectual transformador.

Tese 02 –

Diante das limitações do resumo disponível, apresentamos o texto na íntegra:

Esta investigação situa-se no campo da formação profissional em Educação Física, privilegiando o debate sobre as políticas de reformulação curricular no Brasil, enfocando os processos de construção de currículo desde o primeiro currículo oficial, chegando às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais que deverão orientar os cursos de formação em Educação Física No Brasil.

Tese 03 –

Resumo indisponível. Segue o que encontramos no local destinado ao resumo,

Tese de Doutorado: a reorganização da formação profissional em educação Física no Brasil: Aspectos Históricos Significativos.

Tese 04 –

Este estudo tem por objetivo problematizar a formação a partir da crítica às condições de oferecimento dos cursos e da produção do conhecimento científico sobre a temática formação de professores nas licenciaturas e na educação física no Brasil. O autor questiona sobre quais bases metodológicas os cursos analisados realizaram as reformulações curriculares no intuito de enfrentar as contradições internas dos cursos. Partindo de uma compreensão de que a formação de professores expressa a crise geral do capital, o autor indica a necessidade de um projeto histórico para formação, assim como, parâmetros teórico-metodológicos que auxiliem a agir e a compreender a realidade. Conclui avaliando que as contradições do atual processo de formação de professores de Educação Física contribuem para desqualificar o educador em sua formação acadêmica.

Tese 05 –

O estudo tem por objetivo analisar como os professores do curso de Educação Física traduziram em práticas pedagógicas os princípios e diretrizes orientadoras desse projeto curricular. O foco da investigação centrou-se nos professores formadores, especificamente um grupo de professores que atuaram no 1º ano de implantação do curso de Licenciatura — UEL (ano letivo de 2005). A autora trata dos desafios dos professores formadores para traduzirem em práticas pedagógicas os princípios e diretrizes do projeto curricular do curso, já alterado para atender as normatizações nacionais. Conclui apontando que a parceria da escola com a universidade é uma possível alternativa para contribuir na profissionalização dos professores, pois ter a escola como campo de investigação facilitaria a aproximação da formação inicial com as práticas educativas realizadas no interior da escola.

Tese 06 –

Este estudo tem como objetivo principal identificar a percepção que os egressos têm da interferência dos processos institucionais ocorridos no interior do curso de licenciatura em Educação Física da UFBA sobre a sua formação acadêmica e o seu exercício profissional no mundo do trabalho. Essa investigação detectou um descontentamento generalizado com a estrutura formal do curso representado pela infraestrutura física das unidades de ensino e pelos conteúdos formais trabalhados no interior das disciplinas, que foram avaliados como parcialmente sintonizados com as demandas do exercício profissional. O autor aponta a colaboração de iniciativas que podem propiciar avanços significativos na formação acadêmica e que podem auxiliar futuros processos de reformulação e avaliação curricular, ações essas articuladas à margem da estrutura formal dos cursos, fruto da iniciativa dos docentes dos cursos e que o autor chama de currículo marginal.

4.2.1.2 Contribuições das teses

Dentre as seis teses selecionadas, duas apresentam avaliação sobre a atual fragmentação da formação na Educação Física, ambas apontando críticas e se colocando em oposição ao processo formativo vigente. Ao problematizar os referenciais teórico-metodológicos, (SANTOS JÚNIOR, 2005) ressalta que para enfrentar as atuais contradições presentes na formação de professores de Educação Física é preciso ter referenciais atrelados a um projeto histórico e de formação que estejam na perspectiva da transformação social. Já (AZEVEDO, 2004), indica a possibilidade de se opor a perspectiva de formação atual e reforça que nesse processo é necessário uma matriz teórica pautada no papel social do professor intelectual transformador.

As outras duas teses oferecem contribuições para o processo de adequação dos cursos as orientações legais e se limitam a apontar alternativas pontuais para formação de professores de Educação Física. (CESÁRIO, 2008), por exemplo, ressalta a importância de ter a escola como espaço de investigação dos cursos de Licenciatura. E (PRIMO, 2009) destaca a importância das ações adotadas pelos docentes para além da formalidade curricular. Esses autores, não deixam explícito nos resumos de suas teses seus posicionamentos sobre a fragmentação da formação.

Quanto às demais teses, a de Fernando Reis do Espírito Santo (2004) e a de Margareth Anderáos (2005), como já indicamos, não foi possível fazer apresentação, no primeiro caso, pela restrição dos dados presentes no resumo e no segundo, pela inexistência de resumo.

4.2.1.3 Apresentação das dissertações

TÍTULO	AUTOR /AUTORA	INSTITUIÇÃO E CURSO	DATA
1. ANÁLISE DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE PRESIDENTE PRUDENTE NO CONTEXTO ATUAL DA	DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – EDUCAÇÃO	01/12/2004

EDUCAÇÃO			
2. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EDUCADOR OU TÉCNICO	ANDRÉ LUIZ DE MELO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - CIÊNCIAS DA SAÚDE	01/05/2004
3. O LEGAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO	VAGNER ALEXANDRE MARQUES	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/03/2005
4. INTERESSES E DISPUTAS NO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS CONFIGURAÇÕES DAS RELAÇÕES SOCIAIS	MÁRCIA BIRK	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	01/01/2006
5. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	JORGE ETO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - EDUCAÇÃO	01/08/2006
6. A "INICIAÇÃO ESPORTIVA" - A QUEM COMPETE? UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	IREMEYRE ROJAS VIDAL	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO - CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	01/08/2006
7. UM OLHAR SOBRE AS REFORMAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ADEQUAÇÃO LEGAL OU REFORMA?	DEISE MARGÔ MÜLLER	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO	01/09/2006
8. SISTEMA CONFEF/CREFS: A EXPRESSÃO DO PROJETO DOMINANTE DE FORMAÇÃO HUMANA	ADRIANA MACHADO PENNA	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - EDUCAÇÃO	01/04/2006
9. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO DA UNIOESTE	JOSÉ PORFÍRIO DE SOUZA	UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/12/2007
10. AS CONCEPÇÕES DA	LEONARDO	UNIVERSIDADE	01/04/2007

FORMAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIAS DOCENTES E SUAS PERSPECTIVAS CONTRIBUTIVAS	GERMANO KRÜGER	FEDERAL DE SANTA MARIA – EDUCAÇÃO	
11. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIRETRIZES E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS	EDNALDO GONÇALVES COUTINHO	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO - EDUCAÇÃO SUPERIOR	01/12/2007
12. PROFISSIONAL OU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA? INTERFACES DE UMA PROFISSÃO REGULAMENTADA	ANA FLÁVIA SOUZA SOFISTE	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	01/08/2007
13. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O BACHARELADO E A LICENCIATURA	RONALDO CASTRO DAVILA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – EDUCAÇÃO	01/12/2007
14. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO DISTRITO FEDERAL: DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	LEANDRO CASARIN DALMAS	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO	01/03/2008
15. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ: O QUE REVELA A HISTÓRIA DO CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	ANAHY GARCIA TREPTOW	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – EDUCAÇÃO	01/08/2008
16. MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA	VILMAR JOSÉ BOTH	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/03/2009
17. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, DIRETRIZES	LUCAS PRADO CARVALHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE	01/08/2009

CURRICULARES E O EMBATE EPISTEMOLÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ		SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO FÍSICA	
18. O EMBATE DE PROJETOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALÉM DA DUALIDADE LICENCIATURA-BACHARELADO	AMÁLIA CATHARINA SANTOS CRUZ..	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO	01/05/2009
19. O IMPACTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO PARÁ	ANIBAL CORREA BRITO NETO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - EDUCAÇÃO	01/10/2009
20. ANÁLISE DE CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNVIERSIDADE DE SÃO PAULO	DURVAL LUIZ DA SILVA	UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/01/2009
21. ANÁLISE DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA: AÇÃO REGULATÓRIA OU EMANCIPATÓRIA	ELIANE DO SOCORRO DE SOUSA AGUIAR	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - EDUCAÇÃO	01/10/2009
22. FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA CENTRALIDADE DO TRABALHO	JOSE PEREIRA DE SOUSA SOBRINHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - EDUCAÇÃO	01/09/2009

Quadro 2. Dissertações analisadas

Dissertação 01 –

O principal objetivo deste estudo foi analisar o curso de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual

Paulista, campus de Presidente Prudente em sua atual organização curricular. Foram focalizados diferentes aspectos dessa organização, entre eles: a definição do perfil do profissional a formar; modalidade e objetivos do curso; coerência entre a consecução dos objetivos traçados e a seleção dos conteúdos das disciplinas. O autor destaca que a estrutura do curso foi analisada, conforme as recomendações do Ministério da Educação apresentadas nos Pareceres CNE/CP 009/2001, 28/2001 e 0138/2002, bem como as resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002. Os resultados do estudo apontam para a necessidade de modificações, que são desejadas por professores e alunos, tais como: elaboração conjunta do projeto político-pedagógico, com explicitação da modalidade do curso desejado (Licenciatura ou Bacharelado); definição do perfil do profissional desejado; conhecimento e divulgação desse perfil por todos os envolvidos no curso; montagem de uma estrutura curricular flexível e rica em possibilidades ao aluno; elaboração de ementas compreensivas, que apontem os itens a serem estudados, mas, também, a função da disciplina no curso; e referências à forma de complementação teoria e prática.

Dissertação 02 –

Este estudo tem como objetivo analisar as orientações para as metas dos professores de Educação Física atuantes em três instituições da rede federal de ensino no estado de Goiás. Por meio de dois estudos, verificou-se que os resultados de ambos apontam para um profissional em Educação Física que mesmo participando de competições esportivas, não perde de vista conteúdos socializadores, envolvendo todo o corpo discente em uma formação mais participativa e crítica. O autor ressalta que é possível afirmar, a partir de dados encontrados, que há pelo menos uma tendência da variação conceitual no trabalho desses professores, aproximando-os mais dos ideais de um educador.

Dissertação 03 –

O objetivo deste estudo foi investigar sobre as questões legais da Educação Física no Brasil, formação profissional e mercado de trabalho.

O autor se propõe a analisar a situação legal da Educação Física na escola e fora da escola e indica que as mudanças de paradigmas propiciam reflexões e análises a respeito da legalidade na Educação Física. Para o autor os diversos seguimentos de atuação e a importância histórica na construção e consolidação dessa área de atuação requerem compreensão, aprofundamentos e amadurecimento no campo da pesquisa bibliográfica, por meio do resgate de intenções, finalidades e objetivos inseridos em cada artigo, parágrafo e alínea nas leis, pareceres, projetos e também na pesquisa científica, que sugiram caminhos norteadores que possam corroborar para enaltecer a ação profissional.

Dissertação 04 –

Esse estudo identificou e analisou os interesses e as disputas no processo de formulação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física. Por meio da análise de documentos e entrevistas, identificou-se que o CONFEF tinha por interesse que as diretrizes fossem orientadas para qualidade de vida e saúde e que reafirmassem a regulamentação da profissão, enquanto que o CBCE desejava que as diretrizes expressassem uma formação humanista e voltada para a prática pedagógica e sociocultural. Para as disputas, dividiu-se o processo em três fases. A primeira (1996-2001) caracterizou-se pela predominância do CBCE. Na segunda (2001-2003), predominaram os interesses do CONFEF. Na última fase (2003-2004) entrou em ação um terceiro setor constituído pelos Coordenadores de Curso de Educação Física que despolarizou as disputas e conduziu a um documento de consenso. O estudo indica que o documento aprovado é um recorte de vários interesses provindos de uma discussão política de vários setores.

Dissertação 05 –

A pesquisa trata de analisar o processo de construção dos projetos políticos pedagógicos do curso de Educação Física da UCDB, no período de 1996 até 2005. Observou-se que os Projetos Políticos Pedagógicos foram avaliados pela Comissão de Especialistas do MEC

no ano de 2000 e que o referido documento é pouco conhecido pelos docentes e discentes. O autor indica que à construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico, não se difere das práticas utilizadas nas demais IES do país, e indica que para se modificar esse panorama faz-se necessário construir processos que proporcionem a participação, democracia e autonomia.

Dissertação 06 –

Este estudo tem como objetivo averiguar indicativos da "Iniciação Esportiva" que permitissem identificar se este espaço social de intervenção é exclusivo ou não de uma determinada área de formação. Reconhecendo a relevância desse estudo diante das novas diretrizes curriculares, a autora conclui que, para os participantes deste estudo (dirigentes/gestores de entidades, coordenadores de escola pública e particular, licenciados que nelas atuavam, e professores formadores de duas universidades de ensino público), não há um perfil privilegiado naquilo que se refere a ser formado em Curso de Licenciatura ou Curso de Bacharelado, e que há sim uma preferência por uma formação mais ampla, geral, com ênfase na obrigação moral e compromisso com a comunidade.

Dissertação 07 –

Este trabalho tem por objetivo verificar se as reformas curriculares dos Cursos de Licenciatura em Educação Física estão atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica no que se refere à concepção de formação de professor reflexivo/crítico. O estudo levanta como foram feitos as reformas curriculares, qual a participação dos docentes e discentes, qual o embasamento teórico das reformas, em que mudou a formação do futuro docente e se o novo currículo possibilita a formação do professor reflexivo crítico.

Dissertação 08 –

Este estudo teve por objetivo analisar a realidade da atual formação do trabalhador de Educação Física no Brasil. A autora destaca as relações entre a crise estrutural do capital e a reforma político-administrativa do Estado brasileiro, vivida no início dos anos de 1990, assim como, as condições objetivas que favoreceram a Regulamentação Profissional da área. A partir da evidência do papel do sistema CONFEF/CREF no processo das atuais Diretrizes Curriculares dos cursos de Educação Física, a autora aponta que independente das orientações previstas nas atuais Diretrizes é possível observar que: 1º) o sistema CONFEF/CREF está presente nos espaços universitários, influenciando a teoria e a prática de professores e alunos; e que 2º) os campos de intervenção da educação física (dentro e/ou fora da escola) formam-se e respondem a uma mesma matriz teórica.

Dissertação 09 –

A partir de um estudo de caso, a pesquisa teve como meta analisar se a formação em licenciatura, oferecida pelo curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste tem atendido às necessidades dos egressos para atuarem nas escolas de ensino fundamental e médio. Os resultados obtidos nesta pesquisa declaram que o Projeto Político Pedagógico tem atendido parcialmente às expectativas dos egressos licenciados em Educação Física, pois os egressos apontaram uma desconexão entre a Universidade e a escola. O autor indica que essa desconexão está presente na formação proposta no PPP (1997), em vigor até 2009. Ainda segundo o autor, o novo PPP (2006), já contempla estratégias que visam dar luz a alguns problemas levantados.

Dissertação 10 –

Este estudo tem como objetivo compreender as concepções da formação de professores da nova Licenciatura em Educação Física CEFD/UFSM, a partir da trajetória docente dos professores envolvidos

no processo de construção e implantação do projeto político-pedagógico e reestruturação curricular do ano de 2004. Observou-se como os distintos momentos experienciados pelos professores-personagens na sua trajetória formativa os influenciaram na edificação das suas concepções, sendo considerados, portanto, como personagens da investigação porque foram sujeitos da própria história que contaram.

Dissertação 11 –

Esta pesquisa buscou compreender a formação de professores no contexto da reestruturação das forças produtivas capitalistas e do reordenamento do Estado. A pesquisa detectou que está presente na realidade educacional uma nova pedagogia de resultados, que introjeta, conforma e modifica comportamentos e atitudes no meio educativo e nas relações sociais. Como contribuições, este estudo sugere algumas possibilidades de intervenção crítica nesse processo, indicando alguns elementos que podem auxiliar a elaboração dos futuros projetos de formação de professores de Educação Física, em nível Superior.

Dissertação 12 –

Com foco nos embates em torno da Regulamentação Profissional de Educação Física, este estudo tomou esta temática como uma possibilidade de analisar os fatores sócio-históricos que configuraram o status dos responsáveis pelo ensino da Educação Física. A autora destaca que este estudo possibilita compreender que os discursos presentes neste debate realçam as disputas pela definição de uma identidade da profissão dos que nele atuam, nas quais entram em confronto concepções distintas acerca dos principais saberes que deveriam embasar a formação e dos critérios para a sua seleção, tendo em vista as diferentes possibilidades de atuação.

Dissertação 13 –

Esta pesquisa identificou e analisou as representações sociais dos professores da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia

ocupacional da UFMG acerca do Bacharelado e da Licenciatura em Educação Física. O autor verificou que os professores construíram suas representações sociais com base na articulação de um conjunto de orientações, em que se destacam os fatos de que a formação do Bacharel está ancorada no conhecimento necessário à atuação profissional no mercado de trabalho; que a formação do Licenciado, além dos aspectos relacionados à atuação nas escolas, traz também elementos ligados ao perfil do professor (ser educador) e aos resultados esperados de sua atuação. E ainda, que o Bacharel e o Licenciado são profissionais distintos, com diferentes campos de atuação.

Dissertação 14 –

A pesquisa analisou o processo de implementação das DCN em cursos de graduação em Educação Física do Distrito Federal que tiveram seus currículos reformulados com base nas resoluções atuais. A pesquisa revelou que os currículos são organizados em grades fechadas, com pouca diferenciação entre os cursos de licenciatura e de bacharelado. Essa formatação tem grandes possibilidades de fragmentação do conhecimento na formação inicial dos professores de Educação Física. O autor indica a necessidade de reflexão e retomada das discussões.

Dissertação 15 –

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a história do currículo do curso Educação Física da Universidade do Estado do Pará, nos anos de 1970 a 2007. Por meio da análise dos documentos oficiais, a autora concluiu que o curso, através de seus currículos, apresenta antes do PPP 1999 uma concepção de curso desportivizado e um perfil de profissional compatível com o de técnico desportivo, acrítico, a-histórico e, após o PPP 1999, adquire outra concepção, direcionada para a docência, expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho, evidenciando um perfil de profissional com caráter ampliado, generalista, humanista, crítico e reflexivo, pautado em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico.

Dissertação 16-

Essa pesquisa trata das atuais mudanças no mundo do trabalho, bem como, suas mediações na Educação Física. No âmbito da formação, o estudo demonstrou o caráter de adaptação às necessidades do capital que a formação profissional da área vem sofrendo e, apontou para a Licenciatura Ampliada como alternativa de uma formação com base calcada na politecnia, denotando um viés crítico ao modo de produção capitalista e indicando a necessidade de superação do mesmo.

Dissertação 17 –

Essa investigação tem por objetivo analisar os elementos que constituem a formação de professores em Educação Física numa Instituição de Ensino Superior (IES) pública, localizada na região Oeste do Paraná, a partir do processo de reformulação e implantação do PPP deste curso. Após análises, o autor indica que houve um processo intenso de debate para a constituição das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física e que isso se refletiu na instituição estudada. Aponta também que houve dissonância entre a proposta curricular e debate no campo da Educação Física.

Dissertação 18 –

Este estudo aborda os embates sobre a formação de professores de Educação Física, no período de 1987-2007, articulado aos estudos da área trabalho e educação, tem como objetivo analisar o debate e sistematizar contribuições para a construção de uma proposta alternativa de formação, orientada para outro projeto de sociedade. Destaca as determinações do atual padrão de acumulação capitalista na formação de professores de Educação Física e discute o embate de projetos para a formação na área e seus desdobramentos na dualidade licenciatura e bacharelado. A autora aponta entre os resultados, que a separação entre licenciatura e bacharelado mostrou-se uma falsa dualidade, e a necessidade da construção da licenciatura ampliada para a formação de

profissionais de Educação Física como um elemento para a emancipação do ser social.

Dissertação 19 –

Esta pesquisa reconhece as relações das políticas curriculares com as novas exigências do processo produtivo do sistema capitalista. Problematisa os impactos das novas Diretrizes Curriculares nos PPP dos cursos superiores de Educação Física do Estado do Pará. O autor aponta que é possível evidenciar diante das observações que há antagonismos, contradições e ressignificações no processo de atendimento as orientações das Diretrizes Curriculares nos PPP dos cursos, no que se refere à concepção de Educação Física, de formação e de perfil acadêmico-profissional. Conclui que há possibilidades de construção de atividades educativas emancipadoras/revolucionárias para a formação de professores de Educação Física.

Dissertação 20 –

O estudo teve como objetivo analisar e comparar o Projeto Pedagógico inicial e o atual face à legislação vigente, por meio da descrição de toda a estrutura curricular e sua organização pedagógica ao longo da história do Curso de Educação Física na Universidade São Judas Tadeu. O autor ressalta que os graduandos formados no curso têm alcançado com facilidade o mercado de trabalho. No que trata da formação profissional, é destacado que a mudança ocorrida na grade curricular, em 2004, não foi suficiente para alterar o perfil profissiográfico no curso, o que exige maiores reflexões sobre alguns aspectos necessários.

Dissertação 21 –

O estudo tem como objetivo analisar o processo de reformulação curricular do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará. A autora ressalta que as mediações da crise estrutural do

capitalismo se expressa na formação de professores de Educação Física por meio da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Para autora, esse processo possibilitou o que ela chama de hibridismo de ações regulatórias e emancipatórias, a primeira evidenciada em momentos em que prevaleceram as posturas autoritárias, burocráticas e verticalizadas, e a segunda, localizada nas oportunidades de discussões ampliadas, coletivizadas e democráticas. A autora conclui que há possibilidade efetiva de uma formação para emancipação.

Dissertação 22 –

O objetivo do estudo foi refletir sobre o processo de formação de professores de Educação Física. O autor desenvolve a investigação sobre a formação de professores de Educação Física, centrando no modo de (re) produção capitalista e aponta a repercussão das contradições da sociedade capitalista no processo de educação e formação humana. O autor indica que isso se expressa na Educação Física pelo aligeiramento da formação de professores e seu atrelamento às novas necessidades do capital e se coloca contrário as exigências imposta pelo sistema social vigente.

4.2.1.4. Contribuições das dissertações

Dentre as 22 dissertações apresentadas apenas uma teve como objeto de estudo a fragmentação da formação em Educação Física, (CRUZ, 2009). A autora critica a falsa dualidade existente entre a licenciatura e o bacharelado nos cursos de Educação Física, apontando como alternativa para superação desta problemática a necessidade da construção da Licenciatura Ampliada. Na mesma direção (BOTH, 2009), aponta a Licenciatura Ampliada, com base na politécnica, como alternativa contrária a atual formação e como elemento para a emancipação do ser social.

Mais cinco estudos completam o conjunto de trabalhos nos quais os autores polemizam e problematizam a fragmentação seja pela via da

formação ou da atuação profissional sem que, no entanto, apontem proposições. Dois estudos observam essa questão pela via da investigação dos cursos de formação. Dalmas (2008) após análises de diferentes cursos do Distrito Federal aponta que os currículos destes cursos são organizados em grades fechadas, com pouca diferenciação entre os cursos de Licenciatura e de Bacharelado. Essa formatação na avaliação do autor tem grandes possibilidades de fragmentar o conhecimento e a formação inicial dos professores de Educação Física. Já (TREPTOW, 2008) ao comparar os PPP do curso de Educação Física da UEPA, indica que após o PPP 1999, a formação no curso adquiriu outra concepção, direcionada para a docência, expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho, evidenciando um perfil de profissional com caráter ampliado, generalista, humanista, crítico e reflexivo, pautado em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, diferente do PPP anterior.

Os outros três estudos tratam da fragmentação da formação via investigação da atuação profissional. Quanto a formação, (MELO, 2004) aponta que mesmo atuando em diferentes espaços, as ações dos professores de Educação Física aproximam-se mais dos ideais de um educador, (VIDAL, 2006) afirma, ao estudar a atuação profissional com as práticas esportivas, que para os contratantes não há um perfil privilegiado no que se refere a formação, em licenciatura ou em bacharelado, existe sim, uma preferência pelo profissionais que possuem uma formação mais ampla, geral. E (PENNA, 2006) contribui criticamente com esta questão afirmando que os campos de intervenção da Educação Física (dentro e/ou fora da escola) formam-se e respondem a uma mesma matriz teórica.

Na contramão das análises anteriores (DÁVILA, 2007), aponta que levando-se em conta os objetivos distintos da formação, a formação do Bacharel está ancorada no conhecimento necessário à atuação profissional no mercado de trabalho; e a formação do Licenciado, além dos aspectos relacionados à atuação nas escolas, traz também elementos ligados ao perfil do professor (ser educador). O autor destaca que o Bacharel e o Licenciado são profissionais distintos, com diferentes campos de atuação.

Porém, a maioria dos estudos partem da investigação das experiências de reestruturações curriculares dentro dos cursos de Educação Física. Albuquerque (2004) e Eto (2006) apontam para problemas na condução do processo de reestruturação curricular. Em seu estudo (ALBUQUERQUE, 2004) indica que entre as solicitações dos estudantes e professores está à necessidade da elaboração do projeto político-pedagógico de forma conjunta e que a modalidade do curso desejado (licenciatura ou bacharelado) seja explicitada. (ETO, 2006) observa problema semelhante, no curso investigado, o autor observa que o PPP é pouco conhecido por docentes e discentes e reforça que é preciso modificar esse panorama, por meio de processos de construção e avaliação dos PPP que proporcionem participação, democracia e autonomia.

Carvalho (2009) apresenta posição diferente, o autor afirma que o processo de reformulação curricular no curso que investigou refletiu o intenso debate presente na constituição das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física. O autor aponta que houve dissonância entre a proposta curricular apresentada e as discussões no campo da Educação Física. Referente ao processo de construção dos projetos dos cursos (AGUIAR, 2009) diz que aconteceu o que ela chama de hibridismo de ações regulatórias e emancipatórias. A autora conclui que diante das discussões e questionamentos há possibilidade efetiva de uma formação para emancipação.

No que diz respeito às alterações e adequações as novas exigências curriculares, (BRITO NETO, 2009) ressalta em seu estudo que foi possível evidenciar que há antagonismos, contradições e ressignificações no processo de atendimento as orientações das Diretrizes Curriculares nos PPP dos cursos. Em outro curso (SILVA, 2009) observa que as mudanças ocorridas na grade curricular, em 2004, não foram suficientes para alterar o perfil profissiográfico no curso, exigindo maiores reflexões sobre alguns aspectos necessários. Ainda sobre a avaliação dos processos de reestruturação curricular dos cursos, (SOUZA, 2007) relata que os egressos do curso Licenciatura que ele investigou apontaram uma desconexão entre a Universidade e a escola.

O autor reforça que essa desconexão está presente também na formação proposta no PPP de 1997, vigente no curso.

Quanto à atual formação dos professores de Educação Física, (BIRK, 2005) afirma que esta formação é fruto de um consenso político entre setores divergentes, que ficou marcada pela aprovação de um documento constituído de recortes de vários interesses provindos de uma discussão política dos setores em conflito. Debate este, estudado por (SOFISTE, 2007), em sua pesquisa a autora relata que os discursos presentes neste debate realçam as disputas pela definição de uma identidade da profissão dos que nela atuam, nas quais entram em confronto concepções distintas acerca dos principais saberes que deveriam embasar a formação e dos critérios para sua seleção, tendo em vista as diferentes possibilidades de atuação. Na crítica sobre esses acontecimentos (PENNA, 2006), irá enfatizar que o Sistema CONFED/CREF foi um dos principais responsáveis por esta situação, ressaltando que o mesmo está presente nos espaços universitários, influenciando a teoria e a prática de professores e alunos nos cursos por ela investigado.

Nas atuais orientações oficiais para a formação dos professores de Educação Física, é possível segundo Coutinho (2007) detectar que está presente na realidade educacional uma nova pedagogia de resultados, que introjeta, conforma e modifica comportamentos e atitudes no meio educativo e nas relações sociais. (BOTH, 2009) demonstra o caráter de adaptação da formação profissional da área às necessidades do capital e (SOBRINHO, 2009) afirma que isso se explicita na Educação Física pelo aligeiramento da formação de professores e seu atrelamento às novas necessidades do capital. Em geral, as dissertações reconhecem os principais problemas e indicam a necessidade de mudanças na formação atual da Educação Física.

4.2.2 Balanço da produção científica a partir de periódicos da área

O segundo balanço da produção científica foi realizado a partir de periódicos de grande circulação na área da Educação Física: Revista do

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Revista Movimento (UFRGS), Revista Motrivivência (UFSC), e Revista Pensar a Prática (UFG). Foram selecionados os artigos que tratam: a) da reestruturação dos cursos e b) da fragmentação da formação, publicados no período entre 2004 e 2010. A busca foi feita nos respectivos sites a partir do sumário dos periódicos. Utilizamos como procedimento para selecionar estes estudos a análise de seus títulos e resumos. A apresentação dos artigos foi feita com base na análise do artigo na íntegra.

Entre os setenta volumes consultados (21- Revistas do CBCE, 12 - Revistas Motrivivência, 20 - Revistas Movimento, e 17 - Revistas Pensar a Prática) foram selecionados dez artigos, dois na Revista do CBCE, quatro na Revista Motrivivência e quatro na Revista Pensar a Prática. Na Revista Movimento não encontramos nenhuma produção que atendesse aos critérios adotados para esse estudo. Destacamos ainda, que dois desses periódicos destinaram edições à temática formação de professores, a Revista Pensar a Prática destinou uma edição e a Revista Motrivivência destinou duas edições para essa temática.

Revistas CBCE 2004 -2010

Título	Ano e Vol.	Autores
A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA SOB A PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO FEDERAL NO SÉCULO XX	2004, Vol. 2	Samuel de Souza Neto, Atilio de Nardi Alegre, Dagmar Hunger, Juliana Martins Pereira
MEMÓRIA DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	2004, Vol. 2	Ângela Celeste Barreto de Azevedo, André Malina

Quadro 3. Revista Brasileira de Ciências do Esporte

Artigo 01 -

O estudo aborda a Educação Física no Brasil procurando identificar aspectos que contribuíram para a constituição do seu campo profissional no século XX. Os autores apontam que muito embora o mercado de trabalho tenha se constituído, realmente, em uma preocupação que veio a desencadear o processo de discussão e de

proposta de “novos” cursos na área da educação física, o seu encaminhamento privilegiou o status científico da área na universidade. Os autores entendem que depois da constituição do “campo” da educação física, a discussão acerca da formação do professor voltou-se para uma nova demarcação de território em torno da divisão do campo de atuação. Os autores consideram que a formação do professor tem uma especificidade própria que deve ser respeitada, assim como a formação para atuar em outras áreas da atividade física também possuem as suas particularidades.

Artigo 02 –

O objetivo do estudo é verificar as continuidades e discontinuidades nas modificações curriculares ocorridas em 1969 e 1987 no curso de graduação em educação física. Para os autores, a resolução 03/87 promoveu um avanço pioneiro em termos curriculares, devido à proposta de currículo por áreas de conhecimento, que dava autonomia às IES para estabelecer seus currículos de acordo com as peculiaridades regionais. No entanto, consideram que apesar da abertura, na prática o currículo modificou-se essencialmente na organização das disciplinas para cumprir a exigência da reforma, sendo algumas disciplinas excluídas e/ou fundidas e outras incluídas, mantendo a continuidade de ênfase no enfoque técnico-biológico e esportivo.

Revista Motrivivência 2004-2010

Título	Ano e Vol.	Autores
O EMBATE DE PROJETOS NA DEFINIÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DO MEEF PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Ano XVII, N. 25, 2005	Mauro Tilton, Paulo José Riela Tranzilo, Melina Silva Alves
CULTURA CORPORAL	ANO XVII, N.	Celi Nelza Zulke Taffarel,

E TERRITÓRIO: UMA 'CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE SOBRE RECONCEPTUALIZAÇÃO CURRICULAR.	25, 2005	David Romão Teixeira, Adriana D'agostini
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES FRENTE AOS AVANÇOS DO CAPITAL	Ano XVIII, N. 26, 2006	Álvaro de Azeredo Quelhas, Hajime Takeuchi Nozaki
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTRATÉGIA E TÁTICAS	Ano XVIII, N. 26, 2006	Celi Zulke Taffarel, Solange Lacks, Cláudio de Lira Santos Júnior

Quadro 4. Revista Motrivivência

Artigo 01 –

O artigo trata da posição do MEEF frente ao embate de projetos na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e ao processo de Reformulação Curricular dos Cursos de Educação Física. Os autores identificam que o processo de construção das diretrizes está articulado com o desenvolvimento da sociedade capitalista e após relatar as ações e deliberações do MEEF, pontuam divergências com a atual proposta de formação: a ausência de debates nacionais amplos, a fragmentação da formação, o movimento humano como objeto de estudo, a saúde como área de concentração. Os autores concluem apresentando as posições políticas do MEEF entre elas: a defesa da Licenciatura Ampliada, a revogação das Diretrizes 07/04 e da lei 9696/98, e a defesa da cultura corporal como objeto de estudo da área.

Artigo 02 –

O objetivo deste artigo é problematizar e colaborar na organização do trabalho pedagógico no currículo dos cursos de

Educação Física, a partir do sistema de complexo temático, especificamente da relação cultura corporal e território. Os autores destacam que este estudo articula-se com a proposição da Licenciatura Ampliada, uma alternativa contrária a formação proposta pelas atuais Diretrizes Curriculares, que fragmenta a formação inicial desqualificando os professores durante seu processo de formação acadêmica, além de orientar os cursos para demandas específicas do mercado de trabalho. Os autores ressaltam a necessidade da revogação das atuais diretrizes e da construção de uma proposição de formação de professores na perspectiva da emancipação humana.

Artigo 03 –

Este trabalho desenvolve uma reflexão crítica sobre a formação do professor de Educação Física no Brasil. Os autores consideram que a atual formação, cindida entre licenciatura e bacharelado, representa uma vitória dos setores conservadores e corporativistas da área. Dentre as críticas que os autores apontam em relação a essa formação estão a de que a formação é mediada fundamentalmente pela noção de mercado de trabalho, desconsiderando que a formação em educação física pressupõe enquanto objeto central a docência, o elemento pedagógico, independente do campo de atuação. Os autores retomam a defesa do professor licenciado e generalista para os vários campos de intervenção e se posicionam na atualidade em defesa da Licenciatura Ampliada reconhecendo esta proposta como a que aglutina os princípios de formação generalista e integral, com vistas a uma perspectiva revolucionária. Nesse campo destacam as contribuições do Grupo LEPEL. Os autores encaminham a defesa da formação profissional a partir do conceito de politecnicidade, o qual está diretamente ligado à idéia da busca da omnilateralidade. Segundo os autores esses conceitos devem permear propostas alternativas curriculares, que apontem necessariamente para superação da sociedade capitalista.

Artigo 04 –

Este artigo tem como objetivo registrar dados – atividades desenvolvidas, posições tomadas, visões defendidas - em um dado período (2000 a 2006), mas, também, indicar o debate teórico em torno da problemática da formação de professores de Educação Física. Os autores apresentam um panorama da conjuntura no sentido de demonstrar os reais motivos que favoreceram a aprovação de diretrizes curriculares para a formação de professores de Educação Física direcionada a atender os interesses da reestruturação produtiva. Para os autores é um paradoxo, num período de carência de professores no país, a formação em Educação Física ser fragmentada entre licenciatura e bacharelado. Partindo deste contexto, os autores apresentam ainda os conflitos presentes no seio do CBCE, que por meio de sua direção participou da construção do consenso em torno das diretrizes, desconsiderando as colaborações dos pesquisadores da temática organizados no GTT – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, que se posicionaram politicamente e cientificamente contrários a proposição de diretrizes apresentadas pela COESP. Apontam que: a formação atual é um retrocesso, pois se contrapõem as reivindicações das organizações dos trabalhadores brasileiros; as diretrizes não podem ferir a autonomia universitária, as IES têm o direito de organizar seus cursos de acordo aos interesses e demandas da realidade social; é necessário a ampliação dos balanços sobre os impactos das reestruturações curriculares; é preciso lutar pela revogação das atuais diretrizes articulada a construção de propostas que apontem para a formação única ampliada e que formem profissionais aptos para atuar nos diferentes campos de intervenção; é imprescindível avançar na luta para superar a organização social que favorece o desenvolvimento de uma formação que desqualifica os trabalhadores no processo de formação inicial.

Revista Movimento 2004-2010

Não houve artigo selecionado.

Revista Pensar a Prática 2004 -2010

Título	Ano e Vol.	Autores
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A CIDADE E O CAMPO	2006, Vol. 9, n. 2.	Celi Zulke Taffarel, Solange Lacks, Claudio de Lira Santos Junior, Marise Carvalho, Adriana D'Agostini, Mauro Titon, Nair Casagrande
REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO	2006, Vol. 9, n. 2.	Gabriel Humberto Muñoz, Régis Henrique dos Reis Silva, Tiago Soares Alves, Danielle Barbosa Santos, Ana Paula Fernandes Bertoldi
FORMAÇÃO INICIAL E CURRÍCULO NO CEFD/UFES	2006, VOL. 9, N. 2.	Fernanda Simone Lopes De Paiva, Nelson Figueiredo Andrade Filho, Zenólia Cristina Campos Figueiredo
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROCESSO POLÍTICO SOCIAL	2009, Vol. 12, n. 2	Ana Márcia Silva, Aline da Silva Nicolino, Humberto Luís de Deus Inácio, Valéria Maria Chaves de Figueiredo

Quadro 5. Revista Pensar a Prática

Artigo 01 –

Este estudo apresenta uma proposta para formação de professores de Educação Física, e parte dos problemas identificados na formação como: problemas teóricos, epistemológicos, de financiamento público, de condições objetivas para o funcionamento dos cursos, curriculares e políticos. A proposta apresentada se pauta na autonomia universitária e busca superar os limites da atual Resolução CNE/CES nº 07/04, em vigor. Nesta proposta, o currículo é concebido como referência de organização do trabalho pedagógico que fornece direção política e pedagógica à formação comum, unificada nacionalmente. A proposta é denominada Licenciatura Ampliada em Educação Física, entendendo-se como licenciado o profissional que está apto a agir, atuar, e desenvolver a atividade docente em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – cultura corporal. O Curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física deverá ter um projeto pedagógico construído

coletivamente por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, referenciado em um projeto histórico claro e explícito, que supere as relações do modelo do capital organizar a vida na sociedade e, que tenha, como matriz científica a história e como eixo articulador do conhecimento a prática enquanto práxis social. Os autores indicam como perspectiva aprofundar relações com os movimentos de luta para continuar avançando nas contribuições para a formação de professores de Educação Física na perspectiva da emancipação humana.

Artigo 02 –

O objetivo deste artigo é analisar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, especialmente, a partir do processo de reforma curricular promovido para os cursos de Licenciatura em Educação Física. Quanto às diretrizes, o estudo identifica que a construção das diretrizes foi permeada pela disputa de poder por segmentos da Educação Física que defendem concepções e práticas profissionais diferenciadas e que esta disputa continuou apesar da publicação das diretrizes. Segundo os autores nos cursos de graduação, vêm travando-se, dois tipos de confrontos, um associado às divergências relacionadas com a possibilidade de dividir a formação inicial em graduação e licenciatura, e sobre o qual se posicionam em defesa de um único curso, a Licenciatura Ampliada, e outro relacionado às divergências quanto às questões teóricas, políticas e ideológicas subjacentes às novas diretrizes curriculares e sobre o qual se posicionam entre os que entendem que os avanços foram muito pequenos, uma vez que conceitos e diretrizes fundamentais relacionados à formação, permaneceram presos à lógica liberal da área da Educação Física. Quanto aos professores da rede, o estudo indica dentre outras coisas que estes entendem que é necessário promover uma formação mais crítica dos estudantes da graduação, associada à prática da pesquisa e a uma maior reflexão teórica sobre a educação e, ainda, de que seja minimizada a ênfase dada à preparação tecnicista (esportiva), orientando-a para atender às necessidades da realidade escolar e os

objetivos da escola. Os autores consideram que mudar a formação não será, diante do atual contexto, uma tarefa fácil de enfrentar.

Artigo 03 –

Este estudo apresenta a fundamentação teórica e seus desdobramentos no currículo de formação inicial em Educação Física para atuar na Educação Básica, implementado no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2006. A noção de currículo, que fundamenta as autoras, contempla a diversidade cultural, a construção da identidade e da subjetividade no espaço de aula. Já a noção de formação profissional busca trazer para o âmbito da formação inicial a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano e na cultura escolar. Dentre os problemas para o processo de formação na área da Educação Física, as autoras destacam a indefinição do perfil do profissional que se quer formar, representada pelo velho dilema entre bacharelado e licenciatura e indicam que foi preciso examinar a conjuntura que marcou a publicação das orientações legais vigentes para fazer opções político-pedagógicas. Segundo as autoras, resoluções externas, ou seja, a publicação das diretrizes referentes à formação de professores para atuar na Educação Básica acabaram por definir o impasse na área da Educação Física frente ao perfil profissional. As autoras entendem que o eixo norteador dessas diretrizes perpassa os pressupostos de uma educação inovadora e no caso específico das diretrizes aprovadas para a educação física indicam que ela não restringe a caracterização da área à sua dimensão biológica no campo da saúde e nem a matriz teórica a ser adotada nas IES. As autoras apontam que as diretrizes impulsionam os cursos de Educação Física a (re)estudar seus processos de reformulação curricular.

Artigo 04 –

Este artigo discute alguns determinantes que permeiam a formação profissional em Educação Física no Brasil. Os autores sinalizam que o distanciamento entre as diferentes formações que decorrem da raiz comum Educação Física, é conseqüência de uma

política econômica neoliberal que aceita, ainda que por omissão, a transformação da educação de sua condição de bem público para a condição de serviço, onde passa a ser mercadorizada. Os autores observam que o processo de fragmentação serve para atender aos ditames do mercado, que reforça e consolida um discurso cientificista, com fortes marcas biomédicas e que se expressa inclusive nos campos de atuação profissional específicos, com a tendência de desvalorização do magistério e incentivo ao profissional liberal. Os autores apontam que elementos político-econômicos vinculados aos interesses e demandas emergentes de mercado, direcionam as necessidades do processo social na formação profissional em Educação Física. E ainda afirmam que a construção de identidades, licenciatura e bacharelado, e a contínua fragmentação da formação que se pode acompanhar na área, ao serem implantadas para sanar demandas de mercado, além de não qualificarem política e academicamente à formação, fragilizam o campo da Educação Física.

4.2.2.1 Contribuições dos periódicos

Dentre os dez artigos selecionados em sete os autores se posicionam contrários a atual fragmentação da formação na área da Educação Física. Para (TITTON; TRANZILO; ALVES, 2005) as atuais diretrizes estão intimamente articuladas com o desenvolvimento capitalista. Esses autores divergem dessas diretrizes pela: ausência de debates nacionais amplos, fragmentação da formação, pela adoção do movimento humano como objeto da educação física e a saúde como área de concentração. Na mesma linha, (QUELHAS; NOZAKI, 2006) considera a fragmentação como uma vitória dos setores conservadores e corporativistas da área. Os autores apontam críticas em relação à atual formação, mediada pela noção de mercado de trabalho e pela desconsideração da docência como elemento identificador da área.

Também (MUÑOZ et.al, 2006) reconhecem que as atuais diretrizes relacionam-se com a lógica liberal e identificam que houve disputa no processo de construção dessas diretrizes e que esta

permaneceu após sua aprovação. Para os autores nos cursos vem se travando dois tipos de confronto, divergências quanto à possibilidade de dividir os cursos e divergências quanto às orientações teóricas, políticas das propostas de formação. Neste sentido, os autores se posicionam contrários tanto a divisão da formação, quanto as orientações das atuais diretrizes.

Corroborando com essas posições, (SILVA et.al, 2009) entendem a fragmentação da formação como fruto das políticas neoliberais e do processo de mercadorização da educação. Conforme os autores a fragmentação se pauta num discurso cientificista, no entanto, consideram o direcionamento da formação é dado por elementos político-econômicos. Os autores indicam que a fragmentação e particularmente o bacharelado não qualifica nem política nem academicamente a formação, ao contrário fragilizam a área da Educação Física.

Ainda nessa direção (TAFFAREL; TEIXEIRA; D'AGOSTINI, 2005) se colocam entre aqueles que se contrapõem as atuais diretrizes e a fragmentação da formação por entender que esta desqualifica o processo inicial de formação dos professores e orientam os cursos para atender apenas demandas de mercado. Também (TAFFAREL et.al, 2006) se posicionam contrários e reconhecem que na formação de professores de Educação Física há problemas teóricos, epistemológicos, de financiamento público, de condições objetivas para o funcionamento dos cursos, curriculares e políticos. E ainda, (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR; 2006) acrescentam que é um paradoxo, num período de carência de professores no país, a formação em educação Física ser fragmentada entre licenciatura e bacharelado. Para os autores as atuais diretrizes estão direcionadas a atender os interesses da reestruturação produtiva e significam um retrocesso para formação na área. Já (AZEVEDO; MALINA, 2004) não fazem referência direta a atual fragmentação da formação, mas reconhecem problemas referentes à fragmentação da área possibilitada pela resolução 03/87. De acordo com os autores, na prática o currículo modificou-se essencialmente na organização das disciplinas para cumprir a exigência da reforma,

mantendo-se na formação a continuidade da ênfase no enfoque técnico-biológico e esportivo.

Também sem fazer referência direta às atuais diretrizes, mas em outra direção, (SOUZA NETO et.al, 2004) reconhecem a necessidade da fragmentação da formação na área da Educação Física. Para os autores apesar da influência do mercado a fragmentação da formação é resultado preponderantemente da necessidade da área de consolidar uma identidade e entendem que após a consolidação epistemológica as discussões voltaram-se para o campo de atuação dos professores de Educação Física. Os autores reconhecem que a formação na licenciatura e bacharelado tem especificidades que devem ser respeitadas.

De outro modo, (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2006) tratam a fragmentação como algo dado e não a consideram, assim como não consideram as diretrizes como problemas para a área. Para as autoras um problema para área é a indefinição do perfil do profissional. Nesse sentido, as autoras indicam que a aprovação das diretrizes para formação de professores acaba com o velho dilema da Educação Física entre licenciatura e bacharelado e consideram que as diretrizes para a Educação Física não restringem a área ao campo da saúde nem restringem a matriz teórica a ser adotada nos cursos o que permite fazer opções. As autoras defendem a licenciatura como possibilidade de formação com base nas orientações das diretrizes para formação de professores, que consideram norteadas por uma perspectiva de educação inovadora e fundamentam-se numa noção de currículo que contempla a diversidade cultural, a construção da identidade e da subjetividade no espaço de aula e numa noção de formação profissional que busca trazer para o âmbito da formação inicial a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano e na cultura escolar. Ressaltamos que essa proposta se restringe a uma instituição específica.

Diferente dessa perspectiva de formação e em contraposição as atuais diretrizes, (TAFFAREL et.al, 2006) defendem a Licenciatura Ampliada e apresentam essa proposta reconhecendo na licenciatura a possibilidade de formação que permite atuação do professor nos diversos campos de trabalho pela mediação cultural corporal como objeto de estudo. Nesta proposta, o currículo é concebido como

referência de organização do trabalho pedagógico que fornece direção política e pedagógica à formação comum, unificada nacionalmente. Para os autores o curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física deverá ter um projeto pedagógico construído coletivamente por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tendo como matriz científica a história e como eixo articulador do conhecimento a prática, referenciado em um projeto histórico claro e explícito que supere as relações do modelo do capital organizar a vida na sociedade. Os autores indicam a necessidade de aprofundar as relações com os movimentos sociais para continuar avançando nas contribuições para a formação de professores de Educação Física na perspectiva da emancipação humana.

Na mesma direção, (TAFFAREL; TEIXEIRA; D'AGOSTINI, 2005) e também (TITTON; TRANZILO; ALVES, 2005) defendem a Licenciatura Ampliada como possibilidade de formação na área da Educação Física, bem como defendem a revogação das atuais diretrizes. Nessa perspectiva (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2006) indicam que é preciso lutar pela revogação das atuais diretrizes articulando a construção de cursos que apontem para a formação única ampliada que formem profissionais aptos para atuar nos diferentes campos de intervenção e que é imprescindível avançar na luta para superar a organização social que favorece o desenvolvimento de uma formação que desqualifica os trabalhadores no processo de formação inicial.

Ainda dentre os autores que se aliam em defesa da Licenciatura Ampliada, encontramos (MUÑOZ et.al, 2006) que reconhecem que alterar a formação diante do atual contexto não é uma tarefa fácil e (QUELHAS; NOZAKI, 2006) que retomam a defesa do professor licenciado e generalista para os vários campos de intervenção se posicionando na atualidade em defesa da Licenciatura Ampliada. Os autores indicam que as contribuições do Grupo LEPEL para a formação na área da Educação Física aglutina os princípios de formação generalista e integral, com vistas a uma perspectiva revolucionária. Os autores apontam ainda, a politécnica, que está diretamente atrelada à busca pela omnilateralidade, como base da formação em busca da superação da sociedade capitalista.

4.2.3 O balanço da produção científica a partir do CONBRACE

O terceiro balanço da produção científica foi realizado a partir do CONBRACE, especificamente a partir dos trabalhos do GTT – Formação Profissional e Mundo do Trabalho. Foram selecionados os trabalhos que tratam: a) da reestruturação dos cursos e b) da fragmentação da formação apresentados no período após 2004 (2005, 2007 e 2009). A busca foi feita no site a partir da lista de trabalhos presente nos Anais do CONBRACE. Utilizamos como procedimento para selecionar estes estudos a análise de seus títulos e resumos. A apresentação foi feita com base na análise do trabalho na íntegra. Entre 144 trabalhos apresentados foram selecionados 12, cinco na edição 2005, quatro na edição 2007 e quatro na edição 2009.

CONBRACE 2005 GTT 6 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL/ CAMPO DE TRABALHO		
48 TRABALHOS APRESENTADOS		
	TÍTULO	AUTORES/AUTORAS
1.	DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONFRONTO DE PROJETOS	CELI NELZA ZÜLKE TAFFAREL; CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR; RAQUEL CRUZ FREIRE RODRIGUES; ROSEANE SOARES ALMEIDA
2.	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE: O CONFLITO ENTRE MERCADO DE TRABALHO E OS PROJETOS HISTÓRICOS DA SOCIEDADE.	SILVIO SÁNCHEZ GAMBOA; MÁRCIA CHAVES
3.	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA PARA O CEFD/UFES	FERNANDA SIMONE LOPES DE PAIVA; NELSON FIGUEIREDO ANDRADE FILHO; ZENÓLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO
4.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ATUAL	EMERSON FILIPINO COELHO; JAIRO ANTÔNIO DA PAIXÃO; JANAINA GARCIA SANCHES
5.	PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E CAPACITAÇÃO	MARTA GENÚ SOARES ARAGÃO

Quadro 6. Trabalhos CONBRACE 2005

Trabalho 01 –

O trabalho trata do confronto de projetos na definição de Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física. Os autores apresentam justificativa de proposta alternativa ao projeto atual de formação de professores de Educação Física que consideram aliado das políticas de perfil neoliberal. Os autores são contrários a fragmentação da formação e entendem que em qualquer campo de trabalho a atividade pedagógica e o trato com o conhecimento da cultura corporal são as bases da formação acadêmica e do trabalho do professor de Educação Física. Os autores expõem os fundamentos e princípios da Licenciatura Ampliada, formação essa que se apresenta como possibilidade de essência na formação dos professores de Educação Física para a superação do modo hegemônico – unitário e fragmentário – de formação, rumo à formação omnilateral para a emancipação.

Trabalho 02 –

O objetivo deste trabalho foi apresentar resultados de uma pesquisa sobre os conflitos da formação profissional na Educação Física na UFPE. Os autores indicam que as propostas de formação têm sido conflitantes, algumas visam apenas ao mercado de trabalho, outras pretendem formar cidadãos para os projetos históricos da sociedade. A análise das práticas de ensino, além de revelar esse conflito explicitou dificuldades e desafios quando integradas às atividades de pesquisa e extensão. Após essas análises, os autores concluem que a formação do profissional nas universidades não pode estar dissociada dos projetos históricos de sociedade. Defendem ainda que o mercado de trabalho por si só não pode definir a proposta de formação e que outros critérios precisam ser considerados, como os relativos às concepções em construções, articuladas com os projetos históricos da sociedade, que apontam para uma formação emancipatória.

Trabalho 03 –

O objetivo do trabalho é apresentar o eixo teórico e matriz curricular que subsidiaram a elaboração da proposta de formação inicial em Educação Física no CEFD/UFES, a ser implementada em 2006. Os autores destacam que foi preciso examinar com atenção a conjuntura que marcou a publicação dessas orientações legais para fazer opções político-pedagógicas para a proposição de um novo currículo, e chamam a atenção para o fato de que o debate da pertinência da formação em dois níveis – licenciatura e bacharelado/graduado –, foi interrompido com a publicação dos Pareceres e das Resoluções 01/2002 e 02/2002, que segundo os mesmos desautorizaram a tese de formação em licenciatura plena generalista, já que, a partir de suas orientações, não era possível mais a nenhum curso sobrepor/conjugar a formação de bacharéis e licenciados. Os autores apontam ainda, que o Parecer 058/2004 que consubstanciou a publicação da Resolução 07/2004 caracteriza a área da Educação Física para além da sua dimensão biológica no campo da saúde e permite que cada IES julgue e escolha a matriz epistemológica orientadora de seu(s) currículo(s). Os autores indicam que as diretrizes impulsionam os cursos de Educação Física a (re) estudar seus processos de reforma curricular.

Trabalho 04 –

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas discussões desenvolvidas em torno da formação do professor de Educação Física, no processo de revisão do projeto pedagógico do curso de Licenciatura implantado na Faminas/Muriaé-MG em 2002. Os autores enfatizam que opção por implantar um curso de Licenciatura em Educação Física está fundamentada na compreensão de que “a docência é a marca da identidade profissional mais significativa dos professores de Educação Física” (MOLINA NETO e MOLINA, 2003, p. 270). Os autores reconhecem que não devem ‘fragmentar’ a formação inicial e entendem que é fundamental privilegiar na formação inicial em Educação Física a licenciatura, pois privilegiar o bacharelado/graduação, no atual contexto social, econômico e epistemológico em que estamos vivendo,

representaria o comprometimento da futura atuação de grande parte destes profissionais que, antes de tudo, serão docentes. Os autores apontam a preocupação em oferecer uma formação generalista para que os alunos possam ter maiores oportunidades não só de atuação profissional, mas também de empregabilidade, que é um importante aspecto para a economia da região e, conseqüentemente, para o país como um todo. Não podemos ignorar que a realidade do interior do Brasil é bastante diferente dos grandes centros urbanos.

Trabalho 05 –

Este estudo revela que mesmo com ênfase na licenciatura, os formandos no curso da UEPA, demonstram maior interesse e preparo para a área do treinamento. O objetivo deste trabalho é identificar possíveis causas desse fenômeno, a partir da análise dos dados coletados junto aos graduandos do atual modelo curricular. A autora concorda que a formação não deve ser fragmentada e ainda reconhece que o caracteriza a área é a prática pedagógica, independente do espaço de intervenção profissional. Conclui indicando que o modelo proposto para o curso parece atender uma formação não fragmentada, voltada para a prática docente e vinculada a uma sólida constituição teórica.

CONBRACE 2007 GTT 6 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MUNDO DO TRABALHO – 38 TRABALHOS APRESENTADOS		
	TÍTULO	AUTORES/AUTORAS
1	O CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EMBATES EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PAOLA LUZIA GOMES PRUDENTE
2	FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO HISTÓRICO SOCIALISTA	CELI NELZA ZULKE TAFFAREL; SOLANGE LACKS
3	AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES, A REGULAMENTAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO – APONTAMENTOS PARA	RICARDO REZER; JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO

	O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	
4	EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS DA PROPOSTA DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS JUSTIFICATIVAS TEÓRICAS DO CURSO À ATIVIDADE PROFISSIONAL NA ÁREA	BRENO FELÍCIO FRANCESCONI

Quadro 7. Trabalhos CONBRACE 2007

Trabalho 01 –

O objetivo deste trabalho é situar como a reflexão em torno do currículo de formação dos professores de educação física vem sendo desenvolvida, bem como pontuar os aspectos polêmicos da discussão. Diante da análise sobre as diretrizes legais e à caracterização geral do currículo do curso de Educação Física contemporaneamente, a autora conclui que é possível apontar incoerências acerca da formação e atuação do profissional, haja visto que essa problemática vem sendo denunciada por muitos autores na área, desde os que defendem a separação dos cursos, até os que a criticam.

Trabalho 02 –

O presente texto tem como objetivo questionar as políticas públicas, em especial na área de formação de professores, subsumidas pela política econômica capitalista. As autoras apresentam premissas para a construção de propostas de formação para além do capital, e exemplificam com o caso da Educação Física. As autoras indicam que as disputas em torno das Diretrizes Curriculares da área resultaram na vitória da classe dominante e se expressa numa proposta de formação que privilegia áreas de conhecimento e diferentes formações/habilitações, além de definir o movimento humano como objeto da Educação Física e enfatizar as competências que um professor deve desenvolver durante sua formação, a partir do argumento da exigência de “novas demandas do mercado de trabalho”. Se contrapondo a essa proposta, as autoras concluem que é necessário a construção de uma formação que tenha como base as reivindicações dos trabalhadores, proposta que na Educação Física se materializa na Licenciatura

Ampliada, onde o licenciado está apto a agir em diferentes campos de trabalho mediado por seu objeto, a “cultura corporal” através da docência.

Trabalho 03 –

Este trabalho tem por objetivo refletir acerca das implicações da implantação das Novas Diretrizes Curriculares e do processo de regulamentação no processo de formação da Educação Física. A partir da apresentação de dados e estudos sobre o campo da Educação Física brasileira, os autores fazem alguns apontamentos, a fim de compreender de forma mais concreta a contemporaneidade da Educação Física: a ausência/empobrecimento do debate sobre a formação na área, levando-os a considerar que muitas vezes os problemas nesse campo são tratados como se já estivessem resolvidos; identificam uma confusão epistemológica que não consegue justificar concretamente a formação dos profissionais de Educação Física em dois segmentos; indicam que a perspectiva do livre mercado desenvolve na formação o discurso falacioso da empregabilidade; e ainda, o dogma messiânico da salvação presente nas proposições do CONFEF e a vigilância hierárquica empregada pelo mesmo no intuito de ampliar os registrados. Ao fim os autores apontam que posicionar-se de forma crítica frente a estas questões pode ser um passo importante, tanto na direção de contribuir para a promoção de desequilíbrios, quanto na direção de constituir focos de rupturas no *status quo*.

Texto 04 –

Neste trabalho foram realizados apontamentos sobre os fundamentos da perspectiva de formação na área de educação física que tem na constituição do curso de bacharelado a sua expressão concreta. O autor indica que os aspectos centrais da perspectiva de formação em educação física presente nas DCN de 1987 permanecem particularmente no que se refere à divisão entre bacharelado e licenciatura. Nas DCN de 2004, tal perspectiva é consolidada, ampliada e ganha novas configurações. É ressaltado também que a natureza do trabalho em

Educação Física é caracterizada, independente do papel específico exercido em determinado momento ou campo de atuação, pelo seu caráter pedagógico e pela docência. A partir da compreensão dos fundamentos da perspectiva de formação em Educação Física da qual a divisão na formação e a constituição do bacharelado são expressões concretas, o autor vislumbra uma perspectiva de formação em Educação Física que supere a atual proposta das diretrizes.

CONBRACE 2009 GTT 6 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO – 58 TRABALHOS APRESENTADOS		
	TÍTULO	AUTORES/AUTORAS
1	IMPLICAÇÕES DA FRAGMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LICENCIATURA E BACHARELADO PARA AS IES BAIANAS	OSNI OLIVEIRA NOBERTO DA SILVA; CLÁUDIO LUCENA DE SOUZA
2	O LUGAR DA PESQUISA NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	NÉRI EMÍLIO SOARES JÚNIOR
3	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO BACHAREL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	LUCIANE CRISTINA ARANTES DA COSTA, VÂNIA DE FÁTIMA MATIAS DE SOUZA, IEDA PARRA BARBOSA RINALDI

Quadro 8. Trabalhos CONBRACE 2009

Trabalho 01 –

Este trabalho é uma pesquisa sobre as implicações da fragmentação na formação de Educação Física em licenciatura e bacharelado, para as IES baianas. Os autores destacam que há poucos cursos de bacharelado em Educação Física no Brasil, devido às questões relacionadas à empregabilidade, pois até bem pouco tempo os licenciados tinham mais espaços de trabalho do que os bacharéis, o que também influencia no interesse das IES em estruturar tais cursos. Os resultados deste estudo sugeriram que há muitas implicações negativas à organização dos cursos devido à fragmentação da formação, dentre elas: os cursos nem sempre apresentam uma identidade própria, como está previsto nas diretrizes; e a restrição no campo do trabalho é ainda mais

agravante em um estado nordestino, onde as condições de empregabilidade são comprometidas por uma situação sócio-econômica já bastante grave. Os autores reforçam a necessidade de uma formação mais generalista, para que se busque cada vez mais uma formação condizente com as necessidades da sociedade e com a identidade da própria Educação Física, entendendo que o diploma de graduação não esgota as possibilidades de aprimoramento profissional.

Trabalho 02 –

O objetivo deste trabalho é compreender o lugar da pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores de Educação Física para a Educação Básica. Durante a análise dos documentos oficiais, o autor identifica que a pesquisa assume uma posição secundária na formação inicial e concebem os professores como apenas aplicadores de conhecimento. Referenciando-se nos estudos sobre o tema o autor aponta que nessa lógica a ênfase da formação docente é de uma formação de caráter pragmático e instrumental que possui a ênfase em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico. Conclui que essa deficiência vai exigir que os cursos de formação de professores rompam com o currículo prescrito mediante as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e consigam incluir em seus currículos a pesquisa como atividade legítima do professorado.

Trabalho 03 –

O objetivo desse trabalho é investigar a contribuição do estágio supervisionado na formação inicial do bacharel em Educação Física, numa Instituição de Ensino Superior de Maringá-PR, a UEM. Os dados evidenciaram que esse curso parece ainda não ter identidade própria, como pode ser observado nos seguintes depoimentos: “matérias dão ênfase à escola”, “aulas voltadas para licenciatura”, “as disciplinas teóricas não afastam a licenciatura do bacharelado”. As respostas ainda demonstram a preocupação com a ausência de determinados

conhecimentos necessários à atuação do bacharel. Concluiu-se que estudos acerca do bacharelado são atuais e necessários para contribuir com a formação na área. As autoras reforçam que esta pesquisa instiga a uma reflexão sobre a necessidade de reverter o quadro atual, marcado pela dicotomia entre teoria e prática e pela falta de estudos que priorizem a atuação do profissional em espaços não escolares, a fim de promover um melhora qualitativa na formação profissional da área.

4.2.3.1 Contribuições do CONBRACE

Dentre os doze trabalhos selecionados, em sete os autores se posicionam contra a atual fragmentação da formação. Conforme (TAFFAREL et.al, 2005) o atual projeto de formação para os professores de Educação Física se alia as políticas de perfil neoliberal. Os autores são contrários a fragmentação da formação e entendem que em qualquer campo de trabalho a atividade pedagógica e o trato com o conhecimento da cultura corporal são as bases da formação acadêmica e do trabalho do professor de Educação Física. Essa posição é compartilhada por (COELHO, PAIXÃO; SANCHES, 2005). Para os autores não se deve ‘fragmentar’ a formação inicial. Os autores afirmam que a opção por implantar um curso de Licenciatura em Educação Física está fundamentada na compreensão de que “a docência é a marca da identidade profissional mais significativa dos professores de Educação Física e que privilegiar na formação inicial o bacharelado em detrimento da licenciatura comprometeria a atuação dos futuros professores”.

De outro modo, (ARAGÃO, 2005) também defende que a formação não deve ser fragmentada e que a prática pedagógica caracteriza a área, independente do espaço de intervenção profissional. Essa defesa é reafirmada por (TAFFAREL; LACKS, 2007). Para as autoras a disputa em torno das Diretrizes Curriculares da área resultou na vitória da classe dominante e se expressa numa proposta de formação a qual elas se opõem, uma proposta que privilegia áreas de conhecimento e a divisão da formação, além de adotar o movimento humano como objeto de estudo da Educação Física e indicam

competências a serem desenvolvidas durante a formação, a partir do argumento da exigência de “novas demandas do mercado de trabalho”.

Nessa perspectiva, (FELÍCIO, 2007) entende que os aspectos centrais da perspectiva de formação em Educação Física presente nas diretrizes de 1987 permanecem, particularmente no que se refere à divisão entre bacharelado e licenciatura, e que as atuais diretrizes de 2004, consolidam, ampliam e oferecem novas configurações a essa perspectiva. Diante disso, o autor ressalta que a natureza do trabalho em Educação Física é caracterizada, independente do papel específico exercido em determinado momento ou campo de atuação, pelo seu caráter pedagógico e pela docência.

Já (SILVA; SOUZA, 2009) destacam que há muitas implicações negativas à organização dos cursos devido à fragmentação da formação, dentre elas: que os cursos nem sempre apresentam uma identidade própria e que há a restrição do campo de trabalho, o que consideram grave diante da situação sócio-econômica do país, particularmente do nordeste, e mais precisamente da Bahia, preocupação também apresentada por (COELHO, PAIXÃO; SANCHES, 2005), a partir do contexto econômico do interior de Minas Gerais. Também (REZER; NASCIMENTO, 2007) ao fazerem apontamentos sobre a formação de professores de Educação Física indicam dentre outras questões que há uma confusão epistemológica que não consegue justificar concretamente a formação dos profissionais de Educação Física em dois segmentos.

Em três trabalhos, embora os autores não se posicionem acerca da atual fragmentação da formação na área da Educação Física há o reconhecimento de problemas referentes a essa fragmentação. (GAMBOA; CHAVES, 2005), por exemplo, entende que o conflito entre as propostas de formação na área da Educação Física resulta do fato de algumas propostas visarem apenas ao mercado de trabalho enquanto outras pretendem formar cidadãos para projetos históricos da sociedade. Já (PRUDENTE, 2007) afirma que é possível apontar incoerências acerca da atual formação e da atuação do profissional na Educação Física, já que tanto os autores que defendem quanto os que criticam a fragmentação têm denunciado problemas no campo da formação.

Ainda que não se posicione em relação a atual fragmentação da formação na área (SOARES JÚNIOR, 2009), ao buscar compreender o lugar da pesquisa nas diretrizes para formação dos licenciados, observa que a formação dos professores de Educação Física tem caráter pragmático e instrumental com ênfase em serviço e no aligeiramento da formação inicial, e por compreender que a formação docente é tratada nas atuais diretrizes como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico se posiciona contrário a essas diretrizes.

Diferente, (COSTA; SOUZA; RINALDI; 2009) embora também reconheça problemas na formação, não apenas não se posiciona no que se refere à atual fragmentação como parece tratá-la como algo dado. As autoras apontam como problemas da formação inicial dos bacharéis a falta de identidade do curso por contemplar conhecimentos ligados a licenciatura e explicitam a preocupação com a ausência de determinados conhecimentos necessários à atuação do bacharel.

(PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2005) também tratam a formação como algo dado, mas se posicionam positivamente quanto à atual fragmentação da formação bem como em relação às orientações das diretrizes. As autoras destacam que o debate da pertinência da formação em dois níveis – licenciatura e bacharelado – na área da Educação Física, foi interrompido com a publicação dos Pareceres e das Resoluções 01/2002 e 02/2002, que segundo os mesmos desautorizaram a tese de formação em licenciatura plena generalista, já que, a partir de suas orientações, não é possível mais a nenhum curso sobrepor/conjugar a formação de bacharéis e licenciados. As autoras apontam ainda, que o Parecer 058/2004 que consubstanciou a publicação da Resolução 07/2004 caracteriza a área da Educação Física para além da sua dimensão biológica no campo da saúde e permite que cada IES julgue e escolha a matriz epistemológica orientadora de seu(s) currículo(s).

Contrários as atuais diretrizes (TAFFAREL et.al, 2005) defendem a proposta de formação da Licenciatura Ampliada. Para os autores essa formação se apresenta como possibilidade de essência na formação dos professores de Educação Física para superação do modo hegemônico – unitário e fragmentário – de formação, rumo à formação

omnilateral para a emancipação. (TAFFAREL; LACKS, 2007) também apontam nessa direção, afirmando que é necessário a construção de propostas de formação que tenham como base as reivindicações dos trabalhadores. Conforme as autoras na Educação Física essa proposta se materializa na proposta de Licenciatura Ampliada, na qual o licenciado é entendido como o que está apto a agir em diferentes campos de trabalho mediado por seu objeto, a “cultura corporal” através da docência.

Em outros dois trabalhos os autores defendem a formação generalista (COELHO; PAIXÃO; SANCHES, 2005) considerando que as condições no interior são bastante diferentes dos grandes centros urbanos expõem a preocupação em oferecer uma formação generalista para que os alunos possam ter maiores oportunidades não só de atuação profissional, mas também de empregabilidade. Também (SILVA; SOUZA, 2009) reforçam a necessidade de uma formação mais generalista, para que se busque cada vez mais uma formação condizente com as necessidades da sociedade e com a identidade da própria Educação Física.

Nos demais artigos, os autores não defendem uma proposta de formação, mas reconhecem a necessidade de mudança, com exceção de (PRUDENTE, 2007) que não faz nenhum indicativo. (GAMBOA; CHAVES, 2005), por exemplo, indicam que a formação do profissional nas universidades não pode estar dissociada dos projetos históricos de sociedade. Para os autores o mercado de trabalho por si só não pode definir a proposta de formação, outros critérios precisam ser considerados, como os relativos às concepções em construções, articuladas com os projetos históricos de sociedade, que apontam para uma formação emancipatória. Já (REZER; NASCIMENTO, 2007) indicam que posicionar-se de forma crítica frente às questões referentes à formação pode ser um passo importante, tanto na direção de contribuir para a promoção de desequilíbrios, quanto na direção de constituir focos de rupturas no *status quo*.

A partir da compreensão dos fundamentos da perspectiva de formação em Educação Física da qual considera a divisão na formação e a constituição do bacharelado como expressões concretas, (FELÍCIO,

2007) vislumbra uma perspectiva de formação em Educação Física que supere a atual proposta das diretrizes. De forma mais pontual (SOARES JÚNIOR, 2007) a partir da identificação da deficiência da pesquisa na formação inicial dos licenciados, também indica a necessidade de romper com o currículo prescrito mediante as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para conseguir incluir nos currículos a pesquisa como atividade legítima do professorado.

Para (ARAGÃO, 2005) o modelo proposto para o curso da UEPA, com ênfase na licenciatura, parece atender a uma formação não fragmentada, voltada para a prática docente e vinculada a uma sólida constituição teórica. E numa outra direção, (COSTA; SOUZA; RINALDI, 2009) concluem que estudos acerca do bacharelado são atuais e necessários para contribuir com a formação na área. As autoras reforçam que a pesquisa instiga a uma reflexão sobre a necessidade de reverter o quadro atual, marcado pela dicotomia entre teoria e prática e pela falta de estudos que priorizem a atuação do profissional em espaços não escolares, a fim de promover um melhora qualitativa na formação profissional da área.

4.2.4 Considerações acerca das contribuições da produção científica para o debate sobre formação de professores de Educação Física

As armas da crítica não podem, de fato, substituir a crítica das armas; a força material tem de ser deposta por força material, mas a teoria também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens. A teoria é capaz de prender os homens desde que demonstre sua verdade face ao homem, desde que se torne radical. Ser radical é atacar o problema em suas raízes (MARX, 1991, p.90).

Reconhecemos que no desafio de colaborar no processo de transformação, no campo da formação de professores da área da Educação Física, é preciso considerar o modo como a ciência tem tratado este tema. As avaliações e críticas dos pesquisadores da área são fundamentais para o atual enfrentamento político, ao tempo que nos oferecem respaldo científico para nossas intervenções. É nesse sentido

que apresentamos um balanço sobre formação de professores na área da Educação Física.

A produção científica encontrada no banco de teses da CAPES, teses e dissertações do período entre 2004 e 2010, em geral não apresentaram explicitamente, nos seus resumos, o posicionamento político e teórico dos autores sobre a proposta oficial de formação de professores de Educação Física, com exceções de alguns estudos dentre os quais se destacam aqueles que articulam a formação com as necessidades da produção capitalista. Das 28 produções analisadas - seis teses e 22 dissertações -, apenas seis - duas teses e quatro dissertações - continham em seus resumos o posicionamento dos autores quanto à proposta de formação em vigor. Destas, em cinco produções, os autores se posicionam contrários a fragmentação da formação e somente em uma, o autor se posiciona a favor da fragmentação. Destacamos que em três estudos os autores não fazem referência às atuais diretrizes. Em maioria os estudos realizam críticas a formação atual, ainda que não indiquem explicitamente uma proposta alternativa, e nove problematizam a fragmentação da formação. Identificamos ainda que três autores defendem a Licenciatura Ampliada como proposta de formação para superação das contradições formativas atuais.

É notória a baixa produção sobre a formação de professores de Educação Física, no interior dos programas de pós-graduação relacionados à área (Educação Física e Ciência da Motricidade e do Movimento Humano). Faz-se necessário pensar sobre os motivos que ainda hoje fazem com que a maioria dos pesquisadores da área interessados pelo tema desenvolvam seus estudos em cursos de pós-graduação em Educação. Destacamos ainda, que é necessário que os pesquisadores da área sigam as orientações apresentadas pela NBR 6028 – ABNT, referente à elaboração de resumos, pois a ausência do cumprimento dessas normas dificultam os estudos sobre as produções científicas. Referendamos as considerações de Miliski *et. al* (2007), que apontam que os problemas técnicos no processo de busca de dados no Banco de Teses da CAPES junto a falta de clareza nos títulos dos estudos dificultam o desenvolvimento das investigações sobre essas fontes.

No caso das produções científicas selecionadas nos periódicos da Educação Física, especificamente: na Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, na Revista Motrivivência (UFSC), na Revista Pensar a Prática (UFG), e na Revista Movimento no período entre 2004 e 2010, a maioria dos autores reconhecem problemas referentes à fragmentação da formação, se posicionam contra essa fragmentação e defendem a Licenciatura Ampliada como proposta alternativa de formação. Entre as dez produções selecionadas, em sete os autores reconhecem os problemas referentes à fragmentação e se posicionam contrários a atual proposta de formação. Desses sete, seis defendem a Licenciatura Ampliada como proposta de formação para área e um, apesar de apresentar críticas e posicionar-se contra a fragmentação, não explicita a defesa por uma proposta de formação. Em outros dois artigos, os únicos encontrados na Revista CBCE, os autores também não explicitam a defesa por uma proposta de formação, embora em um a fragmentação seja entendida como necessária e em outro os autores reconheçam os problemas referentes à fragmentação possibilitada pela Resolução 03/87. Ressaltamos que em ambos os artigos, publicados em 2004, não há referência direta a atual fragmentação. Encontramos ainda um artigo em que os autores não entendem a fragmentação da formação como problema e a consideram positiva para área.

Estudos que investigaram a produção sobre formação de professores nos periódicos da área da Educação Física, (COSTA *et.al*, 2005; AROEIRA, 2005) - que analisaram a RCBCE -, e (BRITO NETO *et.al*, 2009) - que analisaram a revista Movimento -, indicam que nos últimos anos houve um aumento das produções sobre a temática, porém esta ainda é incipiente e muito discreta. Em seu estudo Brito Neto *et. al.* (2009) relatam

[...] analisamos 297 textos, dos quais selecionamos 26 que trataram a FORPEF como campo nuclear das reflexões, produzindo um percentual aproximado de 8,75% da produção total. Tal indicador ratifica a informação de Molina Neto e Molina (2002) de que a produção científica dedicada à Formação em Educação Física encontra-se delimitada entre 5% e 10% do

montante da produção científica da Educação Física (BRITO NETO *et.al*, 2009, p.5).

No caso específico sobre as reformulações curriculares e a fragmentação da formação advinda das atuais orientações legais, a baixa produção é ainda mais explícita. Dos 70 volumes consultados selecionarmos apenas dez artigos que tratam sobre o debate contemporâneo da formação de professores de Educação Física. Desde a aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física a disputa pela formação se intensificou e os cursos de Educação Física vêm passando por reestruturações curriculares, assim como também houve um aumento significativo de cursos, no entanto, a produção nos periódicos da área não contempla satisfatoriamente estas discussões, nem a socialização dessas experiências.

As causas desta restrita produção sobre um tema de grande relevância para a área na atualidade deixam-nos algumas perguntas: Quais os motivos que estão promovendo um distanciamento dos pesquisadores da Educação Física da atual discussão sobre a formação de professores? Porque esse tema não tem sido central nos debates da área? Ressaltamos que a Revista *Motrivivência* no sentido de concentrar o debate destinou dois números para tratar do tema, assim como a Revista *Pensar a Prática* destinou uma edição específica. Registramos também a ausência/carência desta discussão nas principais revistas da área, ausência na Revista *Movimento* e carência na Revista *CBCE*, em que encontramos apenas duas produções ambas de 2004. Entre os dez artigos, nove foram publicados entre 2004 e 2006, com forte presença do grupo *LEPEL*. E, após esse período apenas um artigo foi publicado, em 2009.

Já na produção dos *CONBRACE* (2005, 2007 e 2009), entre os 12 trabalhos selecionados no GTT – Formação Profissional e Mundo do Trabalho, a maioria dos autores reconhecem os problemas referentes à fragmentação da formação e se posicionam contrários a essa fragmentação. Em sete trabalhos os autores identificam os problemas da fragmentação da formação e se posicionam contrários a atual proposta de formação. Em três, embora os autores não se posicionem em relação à fragmentação, há o reconhecimento de problemas na formação. Em

outro, as autoras apesar de reconhecerem problemas na formação, não se posicionam quanto à fragmentação e tratam-na com algo dado e acabado. E, há ainda um trabalho, em que a fragmentação da formação é tratada como algo dado, mas as autoras se posicionam positivamente em relação a essa fragmentação. Entre os 12 trabalhos, dois explicitam a defesa da Licenciatura Ampliada, dois defendem uma formação generalista, seis indicam a necessidade de mudanças pontuais, um não faz nenhuma indicação e um defende a fragmentação da formação.

Também no CONBRACE é perceptível o reduzido número de trabalhos que tratam sobre o atual processo de reformulação curricular e da fragmentação da formação. Em poucos trabalhos os pesquisadores discutem esse momento da formação dos professores de Educação Física, dos 144 trabalhos apresentados no GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, só identificamos 12 que abordam as questões referentes às transformações recentes na formação da área. A baixa produção sobre esta temática, na principal instituição científica da área no país, nos chama atenção e demonstra a fragilidade desta instituição para avaliar o atual processo de formação e de fragmentação na formação de professores de Educação Física.

No caso específico deste GTT, é importante lembrar os debates internos conflituosos durante a construção das diretrizes, principalmente do problema político com a direção do CBCE, que participou da construção da atual proposta de diretrizes passando por cima das deliberações deste GTT- que concentra os pesquisadores filiados que estudam especificamente a formação de professores. Esse episódio, inclusive, afastou pesquisadores históricos, que não estão presentes nas edições do CONBRACE analisadas. Podemos observar também o movimento dessas discussões internas pelas alterações promovidas no nome do próprio GTT, na edição de 2005 – Formação Profissional/Campo de Trabalho, 2007 – Formação de Professores e Mundo do Trabalho, e 2009 – Formação Profissional e Mundo do Trabalho¹²².

¹²²Destacamos a produção *Formação profissional em educação física e mundo do trabalho(2005)*, livro organizado por esse GT, que apresenta esta discussão e faz críticas ao processo da construção das diretrizes e a formação dos professores da área.

Em síntese, quanto as possíveis contribuições do conjunto da produção científica, teses/dissertações, artigos e trabalhos para o debate contemporâneo sobre formação de professores, precisamos fazer algumas ponderações em razão da diferença do tipo de análise das fontes. Como indicamos, ao fazer o balanço das teses e dissertação nos dispomos apresentá-las a partir dos resumos o que limita nossa análise. No entanto, podemos afirmar que no conjunto das teses e dissertações, a maioria dos pesquisadores identificam e fazem críticas a atual formação. Do mesmo modo, nos artigos e trabalhos, os pesquisadores identificam problemas referentes à fragmentação da formação, no entanto, nestas fontes, dada a análise dos textos na íntegra, pudemos identificar que, além disso, a maioria dos pesquisadores se posicionam contrários a fragmentação da formação a partir do entendimento que esta não se justifica epistemologicamente.

Identificamos ainda que no conjunto dessa produção científica existem pesquisadores que defendem a fragmentação da formação e que a explicam a partir do argumento dos diferentes campos de intervenção. No entanto esse é um posicionamento restrito. Majoritariamente os pesquisadores reconhecem a necessidade de mudanças em relação à atual formação da área, ainda que parte deles não defendam uma proposta de formação. Também é notório que parte significativa desses pesquisadores defendem a proposta da Licenciatura Ampliada e a formação generalista como alternativa de formação em contraposição a proposta de formação em vigor.

Reforçamos que no conjunto da produção científica, teses/dissertações, artigos e trabalhos há uma baixa produção sobre a formação de professores de Educação Física, produção que é ainda menor quando se trata da discussão específica referente à atual fragmentação da formação. Essa discussão não tem sido uma prioridade para os pesquisadores da área, há uma carência de avaliações sobre a atual conjuntura da formação na área e ao que parece, os espaços próprios da Educação Física não estão estimulando este debate e se constituem na atualidade como pouco propício para esse tipo de discussão, seja nos programas de pós-graduação, nos periódicos e na principal instituição científica da área, o CBCE.

Nesse sentido, apontamos por fim a necessidade de mais estudos sobre o atual momento por que passa a formação de professores de Educação Física, questão que consideramos central para área, para que possamos avançar na tarefa de construir e implementar propostas de formação que apontem para superação da proposta de formação em vigor e principalmente para superação da atual sociabilidade na direção da emancipação dos homens.

4.3 A fragmentação da formação nos cursos de Educação Física: o caso da UFSC

Entendemos ser pertinente demonstrar, ainda que de modo particular, como o processo de reformulação curricular tem ocorrido no interior dos cursos de Educação Física, bem como, algumas das implicações dessa reformulação para formação dos futuros professores da área. Nesse sentido apresentamos, a partir dos cursos de licenciatura e bacharelado da UFSC e por meio da análise de seus projetos e de uma avaliação interna realizada nesses cursos, como esse processo de reformulação se expressa no currículo desses cursos, assim como indícios do que este processo representa para formação na área.

Registramos que a escolha por analisar os cursos de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) se deve a três razões: o curso de Educação Física da UFSC está entre os cursos que após a aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física optaram pela fragmentação entre licenciatura e bacharelado, os cursos são de referência nacional, e fazem parte da mesma instituição onde este estudo se desenvolveu.

Como dito anteriormente, após a aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física houve um acelerado processo de reformulação curricular nos cursos de Educação Física e curso de Educação Física da UFSC se encontra entre os cursos que passaram por esse processo de reformulação e optaram por fragmentar a formação entre licenciatura e bacharelado. Até 2005, havia na UFSC, apenas um curso de Educação Física, o curso de Licenciatura

Ampliada¹²³, porém, logo após a aprovação das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física o curso passou por reformulações.

Com o objetivo explícito de adequar o curso as orientações das Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES N° 07/04) e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura e de Graduação Plena (Resolução CNE/CES n° 01/02 e 02/02) foi apresentada, em abril de 2005, uma proposta de implantação do curso de bacharelado e posteriormente, em julho desse mesmo ano, foi apresentada uma proposta de reformulação para o curso de licenciatura.

Alinhadas as referidas diretrizes e a outros documentos tais como a Resolução CONFEF n° 046/02, as propostas apresentadas foram à base para criação do curso de Bacharelado em Educação Física¹²⁴ e para reformulação do antigo curso de Licenciatura Ampliada, denominado desde então de curso de Licenciatura em Educação Física¹²⁵, ambos

¹²³O curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física, extinto em 2005.2, tinha por objetivo, “O profissional graduado em Educação Física obterá o título de Licenciado por meio de uma formação de cunho generalista que o habilita a exercer prioritariamente a função de professor junto aos sistemas de educação escolar e secundariamente funções educacionais em opções de trabalho não escolares. O desenvolvimento da competência ao exercício de magistério balizada no espírito crítico, na originalidade, na sociabilidade e na liderança frente a sua realidade de atuação” (CDS/UFSC, 2005- c). Este curso possuía uma carga horária total de 3.222 horas/aula que deveria ser cumprida em oito semestres letivos e além da formação de Professor de Educação Física, havia a opção de escolha por um dos três aprofundamentos curriculares: Esportes, Educação Física Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Física Especial (CDS/UFSC, 2005 – a).

¹²⁴O curso de Bacharelado em Educação Física, criado em 2005, apresenta como objetivo formar o profissional qualificado para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, buscando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas. O Bacharel em Educação Física deverá estar capacitado para o pleno exercício profissional nos campos de intervenção de Avaliação e Prescrição de Exercícios (Preparação Física, Avaliação Física,...), Atividade Física na Promoção da Saúde (Recreação em Atividade Física, Orientação de Atividades Físicas,...) e Gestão e Treinamento Esportivo (Gestão Esportiva, Treinamento Esportivo, Organização de Eventos,...). O curso é diurno com duração mínima de oito e duração máxima de 14 semestres, carga horária obrigatória de 3840 horas/aula e entrada anual oferecendo 60 vagas, 30 por semestre (CDS/UFSC, 2005- b).

¹²⁵Em 2005, o curso de Licenciatura Ampliada em Educação Física criado em 1974 foi reformulado apresentando como objetivo formar professores qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, no componente curricular de Educação Física da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Educação Profissional. O Licenciado em Educação Física deverá estar capacitado para o pleno exercício profissional no componente curricular Educação Física na Educação Básica e Profissional em suas exigências gerais, tais como inserção social da escola, domínio de teorias

implantados a partir de 2006.1 na UFSC. No projeto de ambos os cursos é clara a adoção pelo movimento humano como objeto de estudo da Educação Física. Respectivamente, na licenciatura e no bacharelado a opção é justificada da seguinte forma,

A opção pelo Movimento Humano como objeto de estudo justificou-se pela necessidade de evitar uma terminologia muito restritiva ou que pudesse ser confundida no uso popular da linguagem diária. Apesar de constituir uma terminologia muito abrangente e inclusiva, optou-se por acompanhar a terminologia adotada nas Diretrizes dos Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução CNE n° 07/2004) bem como as Diretrizes do ENADE da Educação Física (CDS/UFSC, 2005- a, p.36).

A opção pelo Movimento Humano como objeto de estudo justificou-se pela necessidade de acompanhar a terminologia adotada nas Diretrizes dos Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução CNE n° 07/2004) bem como as Diretrizes do ENADE da Educação Física (CDS/UFSC, 2005- b, p.38).

Além de adotar o movimento humano como objeto de estudo da Educação Física, os projetos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado apresentam a seguinte concepção de curso. O projeto do curso de Licenciatura aponta que,

A **orientação acadêmica** destaca o papel do professor como um especialista em uma ou várias áreas disciplinares [...] Na **orientação técnica** evidencia-se o papel do professor como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico convertidas em regras de atuação [...] A **orientação pessoal** ressalta o caráter personalista da ação do professor, onde

e processos pedagógicos (ensino-aprendizagem) e de teorias do desenvolvimento dos indivíduos em idade escolar. O curso é diurno com duração mínima de oito e duração máxima de 14 semestres, carga horária obrigatória de 3480 horas/aula e entrada anual oferecendo 60 vagas, 30 por semestre (CDS/UFSC- a, 2005).

cada indivíduo desenvolve suas estratégias peculiares de aproximação e percepção com a carreira docente [...] A aprendizagem por experiência e por observação constitui o objetivo central da formação na **orientação prática** [...] A **orientação crítica** indica que o futuro profissional deve preocupar-se obrigatoriamente com os seus estudantes e a sociedade, desafiando-o a desenvolver práticas fundamentadas em princípios democráticos de justiça e igualdade (CDS/UFSC, 2005- a, p.12 – 14, grifos nossos).

Já no Bacharelado, a concepção do curso presente no projeto aponta que,

[...] visualiza-se no futuro o profissional de Educação Física como um empreendedor vendendo serviços no mercado. Esta concepção encontra respaldo na era da informação, onde os postos de trabalho ganham novos contornos, ou seja, o conceito de emprego como conhecemos atualmente tende a desaparecer. Nesta nova era, o profissional de Educação Física assumiria um novo papel na sociedade, deixando de lado a posição cômoda e estável de assalariado da administração pública ou de um organismo privado. Ocupará o seu espaço se impondo como um profissional liberal, gerenciando o seu próprio desenvolvimento no mercado de trabalho [...] a atuação do profissional de Educação Física será marcada pelo convívio frequente com riscos e desafios provocados pela velocidade cada vez maior das mudanças na sociedade. Além de assumir o posicionamento de procurar o aprimoramento permanente através do desenvolvimento das capacidades de agilidade, flexibilidade e adaptabilidade para satisfazer as exigências do mercado, existirá também a preocupação e o empenho na busca de melhor qualidade do serviço prestado para garantir o seu espaço no mercado (CDS/UFSC, 2005- b, p.17-18).

Ainda em conforme com os documentos mencionados, os projetos enfatizam competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de formação. Dentre estas competências e habilidades destacamos no curso de Licenciatura a indicação para os licenciados de “Adotar uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças” (CDS/UFS, 2005- a, p. 31) e no curso de bacharelado destacamos para os bacharéis, a indicação de que,

[...] para sobreviver num mundo globalizado e cada vez mais competitivo, o profissional de Educação Física precisa manifestar atitudes de iniciativa para a criação por si próprio de novas oportunidades de intervenção. Além de ser voluntarioso e ter predisposição para assumir riscos, ele necessita de criatividade para enfrentar os desafios provocados pelas mudanças na sociedade e também para fomentar a sua inovação (CDS/UFSC, 2005 - b, p.34).

O curso de Licenciatura e o curso de Bacharelado em Educação Física da UFSC se diferenciam quanto à carga horária, objetivos, perfil profissional e também em algumas das competências e habilidades indicadas para serem desenvolvidas no processo formativo. Conforme os projetos dos cursos a carga horária definida como obrigatória para o curso de licenciatura é de 3480 horas/aula, enquanto a carga horária obrigatória para o curso de bacharelado é de 3840 horas/aula. Quanto aos demais itens, a diferenciação se pauta basicamente na distinção da atuação profissional dos licenciados e bacharéis como podemos identificar nos objetivos dos cursos.

“O objetivo do Curso de Licenciatura em Educação Física é **formar professores** qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, no componente curricular de Educação Física da Educação Básica e Profissional” (CDS/UFS, 2005- a, p.29, grifos nossos).

“O objetivo do Curso de Bacharelado em Educação Física é **formar profissionais**

qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, buscando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas” (CDS/UFSC, 2005- b, p.3, grifos nossos).

Também no caso do perfil profissional é possível identificar essa diferenciação, embora em ambos os projetos o perfil idealizado para o curso seja de um profissional com formação generalista, humanista e crítica.

O Licenciado em Educação Física deverá estar capacitado para o pleno exercício profissional no componente curricular Educação Física na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Profissional em suas exigências gerais, **tais como inserção social da escola**, domínio de teorias e processos pedagógicos (ensino-aprendizagem) e de teorias do desenvolvimento dos indivíduos em idade escolar (CDS/UFSC, 2005- a, p.31, grifos nossos).

O bacharel em Educação Física deverá estar capacitado para o pleno exercício profissional nos **campos de intervenção de Avaliação e Prescrição de Exercícios (Preparação Física, Avaliação Física,...), Atividade Física na Promoção da Saúde (Recreação em Atividade Física, Orientação de Atividades Físicas,...) e Gestão e Treinamento Esportivo (Gestão Esportiva, Treinamento Esportivo, Organização de Eventos,...)** (CDS/UFSC, 2005 - b, p.33, grifos nossos).

E ainda, essa diferenciação é reforçada em algumas das competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo formativo, a exemplo,

Demonstrar capacidade de 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 **na Educação Física Escolar** (CDS/UFSC, 2005- a, p.32, grifos nossos).

Demonstrar capacidade de 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** (CDS/UFSC, 2005- b, p.34, grifos nossos).

Entretanto, apesar dessas diferenças, o curso de Licenciatura e o curso de Bacharelado em Educação Física da UFSC apresentam muitas semelhanças, particularmente no que se refere à estrutura e a organização curricular como veremos a seguir.

4.3.1 Proposta curricular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado na UFSC

Os cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFSC apresentam, a partir dos mesmos princípios norteadores, eixos curriculares praticamente idênticos. Esses eixos são: Dimensões Biodinâmicas do Movimento Humano; Dimensões Comportamentais do Movimento Humano; Dimensões Sócio-Antropológicas do Movimento Humano; Dimensões Pedagógicas do Movimento Humano; Dimensões Científico-Tecnológica do Movimento Humano; Dimensões das Manifestações da Cultura do Movimento Humano; e Dimensões Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano.

Todos esses eixos são definidos de modo idêntico, tanto no projeto do curso de Licenciatura quanto no projeto do curso de Bacharelado, exceto o eixo - Dimensões Pedagógicas do Movimento Humano – que apresenta algumas alterações. Na licenciatura esse eixo é definido como referente a “Conhecimentos de fundamentos didático-pedagógicos, princípios gerais e específicos de gestão e organização escolar, e intervenção profissional no componente curricular Educação

Física na educação básica e profissional” (CDS/UFSC, 2005- a, p.37), enquanto no bacharelado esse eixo é definido como referente a “Conhecimentos dos princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenção do profissional no campo de trabalho” (CDS/UFSC, 2005- b, p.39).

Observamos que no curso de Bacharelado, como é indicado na própria definição diferenciada desse eixo em relação à licenciatura, muitas das disciplinas que compõem o eixo Dimensões Pedagógicas do Movimento Humano, não possuem um caráter propriamente pedagógico, a exemplo, das disciplinas: Planejamento e Organização de Eventos (DEF 5810), Gestão Esportiva (DEF 5811) e Medidas e Avaliação em Educação Física (DEF – 5821). Identificamos ainda, que os eixos curriculares são compostos por 66 disciplinas no curso de Licenciatura e 76 disciplinas no curso de Bacharelado.

Porém, a grade curricular obrigatória do curso de Licenciatura é composta por 48 componentes curriculares, que englobam além das disciplinas, 43 obrigatórias¹²⁶, uma optativa¹²⁷ e três eletivas¹²⁸, Atividades Acadêmico-Científico-Culturais¹²⁹. Também no Bacharelado, a grade curricular é constituída por 55 componentes curriculares, dentre os quais se situam além das disciplinas, 51 obrigatórias¹³⁰, uma optativa e duas eletivas, as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Junto às disciplinas obrigatórias, são oferecidas

¹²⁶Em alguns semestres, dentre as disciplinas obrigatórias que são ofertadas, o estudante deverá optar entre duas disciplinas ligadas às práticas esportivas. Estas disciplinas são: DEF 5843 ou DEF 5844 (1º fase); DEF 5845 ou DEF 5846 (2º fase); DEF 5847 ou DEF 5848 (3º fase); DEF 5849 ou DEF 5850 (4º fase). Destacamos que como os estudantes precisam optar por apenas uma das disciplinas ofertadas em cada fase, estas disciplinas se repetem na lista de disciplinas obrigatórias e eletivas, portanto, para fins de nossa pesquisa contabilizamos-as apenas uma vez, enquanto disciplinas obrigatórias.

¹²⁷Disciplinas optativas se referem às disciplinas que o estudante pode cursar em qualquer outro curso da UFSC.

¹²⁸As disciplinas eletivas obrigatórias são escolhidas, a critério dos estudantes, dentre as disciplinas eletivas disponíveis nos cursos.

¹²⁹O estudante deverá desenvolver 240 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

¹³⁰Também no bacharelado, semelhante à Licenciatura, em alguns semestres são ofertadas duas disciplinas relativas à prática esportiva para que o estudante opte por uma. A única alteração que identificamos é que as disciplinas ofertadas na 4ª fase da Licenciatura são ofertadas no bacharelado, na 5ª fase.

ainda, 23 disciplinas eletivas no curso de Licenciatura¹³¹ e 25, no curso de Bacharelado.

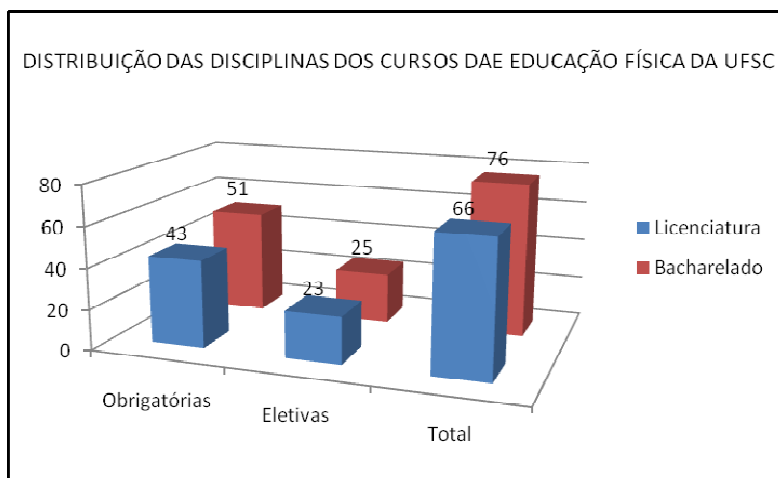
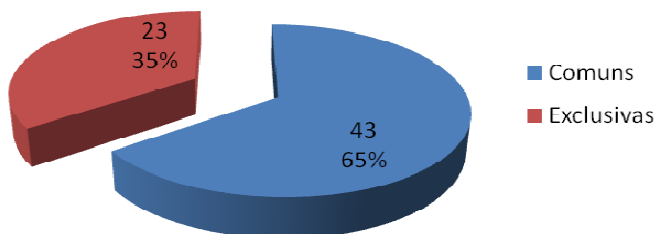


Gráfico 4. Distribuição das disciplinas dos cursos de Educação Física da UFSC.

Numa primeira análise, podemos verificar que no conjunto de disciplinas os cursos apresentam 32 disciplinas em comuns (26 disciplinas obrigatórias e seis disciplinas eletivas). Porém esse número é alterado, quando constatamos que existem disciplinas que são obrigatórias em um curso e eletivas em outro, e vice-versa. Duas disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura são eletivas no curso de Bacharelado e nove disciplinas obrigatórias do curso de Bacharelado são eletivas no curso de Licenciatura. Sendo assim, há mais 11 disciplinas comuns que totalizam um conjunto de 43 disciplinas comuns a ambos os cursos. Portanto, das 66 disciplinas do curso de Licenciatura, apenas 23 são exclusivas assim como, no curso de Bacharelado, das 76 disciplinas apenas 33 são exclusivas deste curso.

¹³¹No curso de Licenciatura, a disciplina DEF 5898 – Biomecânica compõe, de forma equivocada, a grade das disciplinas obrigatórias e eletivas. Identificamos no próprio projeto do curso que essa é uma disciplina obrigatória.

Participação das disciplinas comuns no curso de Licenciatura da UFSC

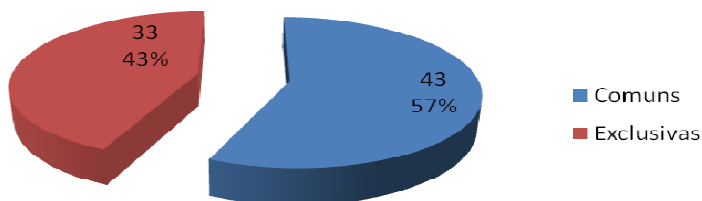


Disciplinas	Exclusivas	Comuns
Obrigatórias	15	26
Eletivas	8	6
Total	23	11* + 32 = 43

Gráfico 5. Participação das disciplinas comuns no curso de Licenciatura da UFSC.

*Número das disciplinas cruzadas, obrigatórias em um curso e eletiva em outro.

Participação das disciplinas comuns no curso de Bacharelado da UFSC



Disciplinas	Exclusivas	Comuns
Obrigatórias	16	26
Eletivas	17	6
Total	33	11* + 32 = 43

Gráfico 6. Participação das disciplinas comuns no curso de bacharelado da UFSC.

* Número das disciplinas cruzadas, obrigatórias em um curso e eletiva em outro.

A partir destes dados é possível observar que a participação das disciplinas comuns, ou seja, das disciplinas que não apresentam nenhuma diferenciação em ambos os cursos, corresponde a 65% do curso de Licenciatura e a 57% no curso de Bacharelado, o que significa que em média, mais da metade dos dois cursos são iguais. É importante registrarmos que dentre as disciplinas comuns existem disciplinas que compõem eixos curriculares diferentes em cada curso. Por exemplo, a disciplina (DEF 5890) - Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida que no curso de Licenciatura compõe o eixo Dimensões Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano, no curso de Bacharelado compõe o eixo Dimensões Pedagógicas do Movimento Humano. Todavia, para além das disciplinas comuns, os cursos possuem disciplinas exclusivas, apresentadas no quadro que segue,

DISCIPLINAS EXCLUSIVAS	
BACHARELADO	LICENCIATURA
DEF (5820) - Teoria e Metodologia do Condicionamento Físico (Obrigatória)	DEF (5870) - Seminário Pedagógico em Educação Física (Obrigatória)
DEF (5823) – Atividade Física em Academia (Obrigatória)	PSI (5137) – Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem (Obrigatória)
DEF (5812) - Teoria e Metodologia do Treinamento Esportivo (Obrigatória)	EED (5331) – Teorias da Educação (Obrigatória)
DEF (5811) – Gestão Esportiva (Obrigatória)	EED (5187) – Organização Escolar (Obrigatória)
Seminários de Aprofundamento – 3 Disciplinas (Eletivas)	MEN (5603) – Didática (Obrigatória)
Estudos Avançados – 11 Disciplinas (Eletivas)	DEF (5871) – Metodologia do Ensino da Educação Física (Obrigatória)
DEF (5852) -Teoria e Metodologia da Ginástica Rítmica Esportiva (Eletiva)	EED (5188) – Seminário Temático em Educação e Processos Inclusivos (Obrigatória)
DEF (5853) - Teoria e Metodologia da Ginástica Artística (Eletiva)	DEF (5879) – Educação Física Escolar e Saúde (Eletiva)
Estágio I, II, III	DEF (5883) – Gênero na Educação Física (Eletiva)
DEF (5805) – Introdução à Educação Física (Obrigatória)	DEF (5891) – Vivências Corporais (Eletiva)
DEF (5809)- Fundamentos Didático-Pedagógicos do Esporte (Obrigatória)	Estágio I, II
DEF (5815) – Atividade Física, Saúde, e Qualidade de Vida (Obrigatória)	DEF (5888) - Fundamentos Pedagógicos do Esporte Escolar (Eletiva)
DEF (5806) – Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação Física	DEF (5882) – Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação

(Obrigatória)	(Eletiva)
DEF (5838) – Teoria e Metodologia da Recreação e Lazer (Obrigatória)	DEF (5884) - Fundamentos Histórico-Pedagógicos da Educação Física (Obrigatória)
DEF (5895) – Emergências em Educação Física (Obrigatória)	DEF (5890) – Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (Obrigatória)
DEF (5827) / (5828) – Trabalho de Conclusão de Curso I e II (Obrigatória)	DEF (5889) – Fundamentos Filosóficos da Educação Física (Eletiva)
DEF (5837) – Teoria e Metodologia da Dança (Obrigatória)	DEF (5886) - Fundamentos Teórico-Metodológicos do Lazer (Obrigatória)
DEF (5868) – Esporte, Comunicação e Mídia (Eletiva)	DEF (5880) – Saúde e Urgências na Escola (Eletiva)
	DEF (5874) / (5875) – Seminário de Conclusão de Curso I e II (Obrigatória)
	DEF (5887) – Fundamentos Teóricos - Metodológicos da Dança (Obrigatória)
	DEF (5881) Educação Física e Mídia (Eletiva)

Quadro 9. Disciplinas exclusivas de cada curso de Educação Física da UFSC.

As disciplinas apresentadas são diferentes para cada curso, no entanto, ao investigarmos as especificidades dos cursos constatamos que algumas dessas disciplinas, apesar de exclusivas, com nomes e códigos distintos, possuem ementas semelhantes como no caso das disciplinas relacionadas ao lazer. No curso de Licenciatura a ementa dessa disciplina é apresentada como,

DEF 5886 – Fundamentos Teórico-Metodológicos do Lazer (4 cred. = 72 horas/aula) Ementa: O lazer, o trabalho e a educação na sociedade e na escola. Aspectos teórico-metodológicos do lazer para a Educação Física no âmbito escolar e não escolar. Socialização do indivíduo para o lazer. Planejamento e prática pedagógica, sob orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigida ou experiências de ensino (CDS/UFSC, 2005- a, p.57).

De forma semelhante, a ementa da disciplina relacionada ao lazer é definida no curso de Bacharelado como,

DEF 5838 – Teoria e Metodologia da Recreação e Lazer (4 cred. = 72 horas/aula) Ementa: O lazer, a educação e o trabalho na sociedade. Caracterização e conceituação de lazer e

recreação. Teorias e aspectos metodológicos da recreação e lazer. O jogo no processo de socialização. Espaços públicos de recreação e lazer. O recreacionista e sua função nos diversos campos de intervenção profissional. Planejamento, preparação, execução e avaliação de atividades de recreação. Prática pedagógica, sob orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigida ou experiências de ensino (CDS/UFSC, 2005-b, p.64).

Além das semelhanças identificadas entre as ementas das disciplinas relacionadas ao lazer, verificamos ainda semelhanças mais acentuadas entre a disciplina Educação Física e Mídia, no curso de Licenciatura; e a disciplina Esporte, Comunicação e Mídia, no curso de Bacharelado. As ementas dessas disciplinas aparecem respectivamente na licenciatura e no bacharelado como,

DEF 5881 – Educação Física e Mídia (4 cred. = 72 horas/aula) Ementa: Manifestações da Educação Física relacionadas à mídia: interfaces, confrontos e complementaridade. **A cultura de movimento mediatizada na sociedade contemporânea.** Possibilidades de análise e intervenção a partir da Educação Física (CDS/UFSC, 2005- a, p.71, grifos nossos).

DEF 5868 – Esporte, Comunicação e Mídia (4 cred. = 72 horas/aula) Ementa: Manifestações da Educação Física relacionadas à mídia: interfaces, confrontos e complementaridade. **O esporte mediatizado na sociedade globalizada:** possibilidades de análise/intervenção a partir da Educação Física (CDS/UFSC, 2005- b, p.80, grifos nossos).

Na mesma direção, um último caso demonstra que as diferenças entre as ementas das disciplinas podem ser ainda menores. Nas disciplinas referentes ao trabalho de conclusão de curso - Seminário de Conclusão de Curso I e II, na licenciatura e Trabalho de Conclusão de

curso I e II, no bacharelado, somente a nomenclatura do trabalho final é distinta como podemos verificar a seguir,

DEF 5874 – Seminário de Conclusão de Curso I (4 cred. = 72 horas/aula)

Ementa: Projetos de pesquisa em Educação Física: etapas e elementos constitutivos. Revisão dos conteúdos de metodologia da investigação científica. Revisão e desenvolvimento do projeto de **trabalho** de conclusão de curso. (CDS/UFSC, 2005- a, p.54, grifos nossos).

DEF 5827 - Trabalho de Conclusão de Curso I (4 cred. = 72 horas/aula) Ementa: Projetos de pesquisa em Educação Física: etapas e elementos constitutivos. Revisão dos conteúdos de metodologia da investigação científica. Elaboração do projeto de **monografia** de conclusão de curso. (CDS/UFSC, 2005- b, p.59, grifos nossos).

DEF 5875 – Seminário de Conclusão de Curso II (4 cred. = 72 horas/aula)

Ementa:Relatórios de pesquisa em Educação Física. Elaboração e defesa do **trabalho** de conclusão de curso em Educação Física(CDS/UFSC, 2005- a p.54, grifos nossos).

DEF 5828 - Trabalho de Conclusão de Curso II (4 cred. = 72 horas/aula)

Ementa: Relatórios de pesquisa em Educação Física. Elaboração e defesa da **monografia** de conclusão de curso em Educação Física. (CDS/UFSC, 2005- b, p.60, grifos nossos).

A partir dos exemplos acima é possível evidenciar que apesar dessas disciplinas não serem formalmente comuns aos dois cursos apresentam uma proximidade considerável no que tange ao conteúdo tratado. No quadro a seguir apresentamos o conjunto dessas disciplinas - oito no total.

DISCIPLINAS EXCLUSIVAS COM CONTEÚDOS SEMELHANTES	
BACHARELADO	LICENCIATURA
DEF (5815) – Atividade Física, Saúde, e Qualidade de Vida (Obrigatória)	DEF (5890) – Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida (Obrigatória)
DEF (5806) – Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação Física (Obrigatória)	DEF (5889) – Fundamentos Filosóficos da Educação Física (Eletiva)
DEF (5838) – Teoria e Metodologia da Recreação e Lazer (Obrigatória)	DEF (5886) - Fundamentos Teórico-Metodológicos do Lazer (Obrigatória)
DEF (5895) – Emergências em Educação Física (Obrigatória)	DEF (5880) – Saúde e Urgências na Escola (Eletiva)
DEF (5827) / (5828) – Trabalho de Conclusão de Curso I e II (Obrigatória)	DEF (5874) / (5875) – Seminário de Conclusão de Curso I e II (Obrigatória)
DEF (5837) – Teoria e Metodologia da Dança (Obrigatória)	DEF (5887) – Fundamentos Teóricos - Metodológicos da Dança (Obrigatória)
DEF (5868) – Esporte, Comunicação e Mídia (Eletiva)	DEF (5881) Educação Física e Mídia (Eletiva)

Quadro 10. Disciplinas exclusivas de cada curso de Educação Física da UFSC, com conteúdos semelhantes.

Somando-se essas oito disciplinas exclusivas com as 43 disciplinas comuns contabilizamos 51 disciplinas comuns/semelhantes entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado. E nesse caso, aumentam as semelhanças entre os cursos. Com base nesses dados, podemos mesmo dizer que 67% do curso de Bacharelado e 77% do curso de Licenciatura são praticamente idênticos na UFSC.

Diante disso, para avançarmos na investigação em relação ao processo de reformulação curricular e de fragmentação dos cursos de formação de professores de Educação Física, após apresentarmos os dados referentes às propostas curriculares dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFSC, prosseguimos com a apresentação do relato da primeira avaliação interna desses cursos.

4.3.2 Avaliação interna dos cursos de Licenciatura e Bacharelado na UFSC

Indícios dos problemas referentes à fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado na área da Educação Física podem ser constatados no primeiro Fórum de Avaliação dos Cursos de Educação

Física da UFSC¹³², realizado em 21/10/09 (quarta-feira), no Auditório do CDS (Centro de Desportos) da UFSC. Essa avaliação é resultado de um conjunto de questionários direcionados a estudantes e professores e aplicados semestralmente por comissões de avaliação¹³³. Como os cursos de Licenciatura e Bacharelado possuem entrada anual diferenciada, o processo da avaliação foi iniciado no curso de Bacharelado em 2006.2, abrangendo o período de 2006.1, 2007.2, 2008.2 e 2009.2 e no curso de Licenciatura esse processo foi iniciado em 2007.1, abrangendo o período de 2007.1, 2008.1 e 2009.1.

Não apresentamos os dados referentes à avaliação realizada pelas comissões de avaliação¹³⁴, nos limitamos a apresentar um breve relato das discussões presentes em ambos os fóruns, licenciatura e bacharelado, para explicitar alguns dos problemas identificados por estudantes e professores quanto à atual formação nessa instituição após a fragmentação da formação. Nesses fóruns, as comissões de avaliação apresentaram os dados relativos à avaliação realizada e posteriormente foi aberto o espaço para discussão.

O Fórum de Avaliação do Bacharelado contou com a participação de grande número de estudantes e de alguns professores. Houve uma rápida apresentação dos dados pela comissão de avaliação e logo foi aberto o debate. Neste fórum apenas os estudantes fizeram intervenções. Os estudantes levantaram uma série de questionamentos e apontaram inúmeros problemas como:

- a) legitimidade da avaliação;
- b) carência de bolsas;

¹³²A avaliação do Curso de Bacharelado ocorreu pela manhã entre 8:30 e 11:30 horas, sob a responsabilidade da Comissão de Avaliação Curricular do Curso de Bacharelado composta pelos professores Alex Fensteriefer, Luis Guilherme, Markus V. Nahas, Tânia Benedetti e pelo estudante José Ronaldo e avaliação do Curso de Licenciatura ocorreu à tarde entre 14:00 e 17:00 horas, sob a responsabilidade da Comissão de Avaliação Curricular do Curso de Licenciatura composta pelos professores Joaquim Felipe de Jesus, Júlio Cesar Schmitt Rocha, Nelson da Silva Aguiar e Ricardo Lucas Pacheco. Ambas as avaliações foram coordenadas pelos professores, Dr. Élio Carlos Petroski e Dr^a Rosane Carla Rosendo da Silva.

¹³³A constituição de uma Comissão Permanente de Avaliação Curricular havia sido indicada nas propostas dos cursos (CDS/UFSC).

¹³⁴ Estas avaliações estão disponíveis no site da UFSC: <http://www.portalcds.ufsc.br/>. Acessado em 15/12/2010.

- c) precariedade da estrutura física e material (biblioteca, livros, laboratório de musculação, ginásios);
- d) dificuldade para realização de pesquisas;
- e) dificuldade de inserção em grupos de pesquisa;
- f) problemas com as disciplinas ministradas por professores substitutos e principalmente por professores de outros departamentos;
- g) problemas para realização dos estágios;
- h) falta de clareza das condições de realização da disciplina prática curricular;
- i) atividades de extensão sem orientação;
- j) grade curricular confusa;
- k) dúvidas em relação à formação e campo de atuação dos licenciados e dos bacharéis;
- l) questionamentos sobre a formação e atuação do bacharel generalista e do bacharel especialista;
- m) formação insuficiente, necessidade de disciplinas pedagógicas;
- n) necessidade de disciplinas pedagógicas.

O Fórum de Avaliação da Licenciatura também contou com grande participação dos estudantes, sendo a participação dos professores, notavelmente maior que no Fórum de Avaliação do bacharelado. Neste fórum, a apresentação dos dados pela comissão de avaliação ocupou aproximadamente metade do tempo destinado a avaliação, o que restringiu o tempo de debate, no entanto, houve grande intervenção dos estudantes e particularmente dos professores. Os questionamentos e problemas apontados por estudantes e professores foram:

- a) legitimidade da avaliação inclusive por conta do horário e data;
- b) necessidade da avaliação permanente;
- c) precariedade da infra-estrutura e material (biblioteca, livros, laboratório de musculação, ginásios e ainda, piscina, recursos áudio-visuais, acústica das salas, material didático);
- d) falta de funcionários;

- e) falta de planejamento da coordenação do curso;
- f) dificuldade do Centro Acadêmico para dialogar com a coordenação;
- g) carência de financiamentos para reformas;
- h) problemas relacionados à construção do projeto político pedagógico do curso;
- i) problemas relacionados às atividades de extensão;
- j) problemas referente a grade curricular;
- k) problemas com professores, especialmente de outros departamentos;
- l) problemas para realização do trabalho final do curso;
- m) fragilidade da formação não apenas na licenciatura, mas também no bacharelado, necessidade de formação pedagógica para o bacharelado e de formação no âmbito das ciências da saúde para a licenciatura;
- n) reconhecimento da necessidade de migração de um curso para o outro para complementar a formação;
- o) questionamentos em relação a área de atuação do licenciado e do bacharel com reconhecimento que os bacharéis tem condições de trabalho mais precarizadas que os licenciados.

A partir desse breve relato, identificamos algumas das repercussões que as modificações impostas ao curso de Educação Física da UFSC provocou no campo da formação. Tanto na avaliação da licenciatura quanto na avaliação do bacharelado os problemas referentes à fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado permearam as discussões. Destacamos que em ambas as avaliações houve o reconhecimento da insuficiência/fragilidade da formação oferecida nos cursos, bem como da necessidade de complementação dessa formação, formação pedagógica para os cursos de Bacharelado e formação no âmbito das ciências da saúde para os cursos de Licenciatura. Assim como ficaram explícitas as dúvidas e apreensão no que se refere aos campos de atuação desses futuros trabalhadores.

4.3.3 Considerações sobre o processo de fragmentação da formação nos cursos da UFSC

Em termos gerais, os cursos de Educação Física da UFSC atendem as orientações das diretrizes curriculares para formação de professores, as orientações das diretrizes curriculares para graduação em Educação Física, bem como atender as orientações presentes em documentos tais como a Resolução CONFEEF n° 046/02, documento, que como já apresentamos foi construído pelo CONFEEF no intuito de orientar as propostas curriculares dos cursos de Educação Física nas IES e que continua sendo disseminado entre os cursos.

Dessa forma os cursos apresentam o movimento humano como objeto de estudo da Educação Física, dão destaque ao saber fazer, ao praticismo, ao tecnicismo e enfatizam competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de formação. Além disso, é importante registrar que a idéia de educar para incerteza, ou melhor, para o desemprego, está presente em ambos os cursos, porém isso é muito mais acintoso no curso de bacharelado. No curso de bacharelado é explícito o apelo ao empreendedorismo, à capacidade de adaptação as mudanças, ao saber lidar com as incertezas e o incentivo a criatividade para criar as próprias possibilidades de intervenção. Condição que entra em conflito, por exemplo, com a indicação de formar professores e profissionais críticos¹³⁵, presente no perfil profissional.

Destacamos ainda, que em momento algum é mencionado no projeto do curso de Licenciatura que para o licenciado em Educação Física não há restrições quanto ao campo de intervenção podendo este atuar tanto nos espaços escolares quanto nos espaços fora da escola. Questão que era bem explícita no curso antigo,

O profissional graduado em Educação Física obterá o título de Licenciado por meio de uma formação de cunho generalista que o habilita a

¹³⁵É válido lembrar que na Educação Física alguns conceitos com crítico, emancipação, nem sempre estão articulados com projetos de sociedade e de formação, no âmbito da transformação social. Uma formação crítica é incompatível com um projeto de educação para a adaptação social.

exercer prioritariamente a função de professor junto aos sistemas de educação escolar e **secundariamente funções educacionais em opções de trabalho não escolares** (CDS/UFSC, 2005-c, *grifos nossos*).

No caso do bacharelado também não é explicitado o seu impedimento para atuar na educação formal. É importante lembrar que essas alterações não foram obrigatórias, pois as IES possuem autonomia para tal, na verdade foi uma opção política adotada pela instituição.

Observamos uma grande semelhança entre os cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da UFSC, e as semelhanças entre as disciplinas ofertadas nos indicam a falta de fundamentação científica, do ponto de vista epistemológico, para fragmentar a formação entre licenciatura e bacharelado e mesmo as diferenças, deixam explícita essa falta de fundamentação. As adequações feitas para distinguir um curso do outro, a distribuição de disciplinas iguais em eixos diferenciados, a mudança de denominação das disciplinas, a alteração das ementas, não se justificam a não ser pela necessidade de atender a lógica de valorização de valor sob o discurso de que o mercado pede um novo tipo de profissional para intervir em novos campos de atuação.

A partir da análise do rol de disciplinas dos dois cursos podemos identificar que o curso de bacharelado é o que apresenta a formação mais limitada, mesmo possuindo uma carga horária e número de disciplinas maiores, o curso aponta para uma especialização precoce, já que muitas disciplinas são de aprofundamento, principalmente entre as eletivas. O curso de Licenciatura, ainda que com menor carga horária e número de disciplinas em relação ao curso Bacharelado, possui 65% de suas disciplinas em comum com o Bacharelado. Além disso, entre as disciplinas eletivas, esse curso apresenta uma maior variedade de temas e conteúdos. O curso de Licenciatura oferece ainda, uma quantidade maior de disciplinas obrigatórias fora do CDS, o que possibilita aos estudantes maior articulação com outras áreas do conhecimento,

É possível apontar que a distinção na formação entre licenciados e bacharéis nos cursos da UFSC se apresenta apenas no plano formal.

Considerando as pequenas especificidades entre os cursos, afirmamos que na realidade concreta após as últimas reformulações o que houve foi apenas uma divisão do curso anterior de Licenciatura Ampliada em Educação Física, em vigência até 2005, já que os novos cursos não apresentam novidades significativas que justifiquem a divisão do antigo curso.

Não é perceptível avanços na formação da área, o que de fato se configura é que os futuros licenciados da UFSC terão uma formação mais precária que os estudantes formados pelo curso antigo, e que os Bacharéis da UFSC terão uma formação pedagógica precária e um campo de trabalho mais restrito que o licenciado. Reconhecendo que o professor formado em Educação Física atua pedagogicamente independente do local de intervenção, é possível indicar também que teremos futuros professores que não terão formação pedagógica adequada para tratar com os conhecimentos próprios da cultura corporal nos seus espaços de intervenção.

Dentre muitos outros problemas, estudantes e professores dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFSC apontam problemas referentes à fragmentação da formação. Em ambas as avaliações houve o reconhecimento da insuficiência/fragilidade da formação e da necessidade de complementação da formação, bem como a explicitação de dúvidas e apreensão no que se refere aos campos de atuação desses futuros trabalhadores, o que nos permite ter uma noção da confusão que a fragmentação da formação tem proporcionado. A fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado apenas aprofunda a minimização da formação na área, mesmo numa universidade como a UFSC, considerada de referência no país e com uma estrutura acima da média das universidades, os problemas na formação de professores de Educação Física são evidentes.

Os problemas referentes à fragmentação da formação na área não dizem respeito apenas a supressão de conhecimentos, dizem respeito também a precarização das condições de trabalho e de vida. E nesse sentido o curso de bacharelado representa sem dúvida uma maior limitação para os futuros trabalhadores por oferecer uma formação e campo de intervenção mais restrito. A fragmentação da formação

estimula desde a formação inicial, principalmente no curso de bacharelado, a disputa entre os futuros trabalhadores. Portanto, mais que reduzir conteúdos e as possibilidades de compreensão da realidade, a fragmentação compromete a capacidade de articulação em defesa de outro projeto de formação e de sociedade.

5 CONCLUSÃO

Retomamos o nosso problema de pesquisa para tecer algumas considerações sobre a formação de professores de Educação Física na atualidade. Como apontamos, nosso problema de pesquisa surge da necessidade que se impõe de alterar significativamente a formação desses professores face ao que representa hoje a formação hegemônica. Diante dessa problemática, nosso objetivo nesse estudo foi investigar, na atualidade, as contradições da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado na formação de professores na área da Educação Física para indicar possíveis alternativas de superação.

É importante dizer que nesse percurso consideramos a centralidade do capital por reconhecer que vivemos em condições históricas determinadas, com relações sociais determinadas e que é sobre essa base concreta que se desenvolvem os complexos sociais, tais como a educação. Vivemos no capitalismo, sociabilidade marcada pela lógica de valorização de valor e que se funda na relação social de exploração do homem pelo homem. Todavia, vivemos um período particular do desenvolvimento capitalista, “a mundialização do capital”, fase de internacionalização da economia sob a hegemonia estadunidense caracterizada pela reestruturação produtiva, na qual predomina o avanço do capital financeiro e os ajustes estruturais, apoiados em políticas de cunho neoliberal que incentivam a flexibilização e a descentralização, em prol do atual padrão de acumulação capitalista.

Isso significa, que vivemos um momento histórico em que o trabalho e as relações de trabalho são desregulamentadas, como podemos constatar no aumento do trabalho precário, informal, temporário, parcial, terceirizado, subcontratado, assim como, na quebra da estabilidade do trabalhador pela perda de direitos trabalhistas conquistados historicamente. Vivemos ainda, um momento histórico em que para manter as taxas de lucro, o Estado é desresponsabilizado de suas obrigações com as políticas sociais, inclusive as educacionais, em benefício das demandas de mercado, o que propicia o fortalecimento da sociedade civil - diga-se mercado -, expresso no aumento do setor de

serviços. Além disso, vivemos num momento histórico em que para garantir as relações de dominação, o Estado centraliza as orientações no campo das políticas, portanto, centraliza também no campo das políticas educacionais e há um intenso movimento de cooptação da classe trabalhadora que é induzida a compactuar com os interesses hegemônicos e mesmo a não se reconhecer enquanto classe.

Mas, principalmente, vivemos um momento histórico em que as contradições proporcionadas pela lógica de valorização de valor se intensificam e se expressam na desigualdade social cada vez maior entre as classes. O enfrentamento recente do povo árabe em rebelião contra o regime instituído na Tunísia, Egito e Iemê, a tomada das ruas pelos trabalhadores gregos frente ao avanço do capital são indícios concretos que a luta entre as classes permanece e intensifica-se na sociedade contemporânea, por isso não apenas reforçamos a centralidade do capital como continuamos a reconhecer na classe trabalhadora a responsabilidade pelo processo de revolução social necessário para a superação do capitalismo. Essas são condições objetivas, em meio às quais buscamos discutir a formação de professores de Educação Física.

Temos clareza que a educação e que, portanto, a formação contemporânea expressa todas as contradições postas pela sociabilidade capitalista, o que significa dizer que *a priori* reconhecemos seu caráter excludente e unilateral. Sabemos que nesta sociabilidade a formação não é acessível a toda a humanidade nem é acessível nas mesmas condições, do mesmo modo, que sabemos que a formação é oferecida hegemonicamente na perspectiva da produção capitalista, condição que implica numa tendencial minimização da formação dos trabalhadores em geral. Como buscamos demonstrar, essa é uma tendência que resulta não apenas da adequação da formação a lógica de valorização de valor, mas também da sua própria subordinação a esta lógica.

Na atual fase imperialista, as estratégias para redução de custos da formação, tais como a já explicitada incorporação de ciência e tecnologia ao processo de formação, materializada, por exemplo, na educação à distância, em destaque no dias de hoje, tem comprometido a formação dos trabalhadores por aprofundar o processo de minimização na formação destes. Eis que temos uma formação cada vez mais restrita

aos conhecimentos tecnicamente necessários a produção capitalista e com viés fortemente ideológico na perspectiva da classe dominante, fato que limita, ainda que não de forma absoluta, as possibilidades de organização e de luta da classe trabalhadora.

Por outro lado não podemos esquecer que, na atualidade, a estratégia de desresponsabilização do Estado para dar sustentação ao avanço imperialista provocou ao mesmo tempo, no caso da educação, o aumento do setor dos serviços educacionais e a intensificação das orientações para a política educacional. Diante da crescente desigualdade social presenciamos o acirramento das estratégias de conformação social como meio de conter a insatisfação e as lutas sociais e isso fica evidente, especialmente, nas orientações dadas pelos organismos multilaterais para as políticas nos países periféricos. No Brasil podemos constatar a adesão a essas orientações nos ordenamentos legais no âmbito educacional, particularmente para a formação de professores.

Hoje, a formação de professores em geral é marcada no país pelo crescimento do setor privado, aumento da modalidade da educação à distância, bem como pelo aumento das orientações em direção a minimização da formação dos trabalhadores. Um exemplo disso são as atuais diretrizes em vigor para orientar a formação de professores em todos os cursos e que se caracterizam pelo tecnicismo, aligeiramento e fragmentação do processo de formação. Portanto, a tendencial minimização da formação dos trabalhadores também está presente na formação dos professores de Educação Física e nesse caso, além das diretrizes para formação de professores tem nas atuais Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física sua expressão mais marcante, materializada sob o fenômeno da fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado.

Ao apresentamos em nosso estudo, a partir da análise dos cursos de Educação Física de Licenciatura e Bacharelado da UFSC, como esse processo de reformulação curricular e fragmentação vem ocorrendo no interior dos cursos de Educação Física, apontamos que do ponto de vista epistemológico, não há fundamentação científica para fragmentar a formação na área. Nesses cursos os projetos foram adequados

formalmente para atender demandas de mercado, as semelhanças entre as disciplinas ofertadas e mesmo as diferenças, deixam explícita essa falta de fundamentação. As adequações feitas para distinguir um curso do outro, a distribuição de disciplinas iguais em eixos diferenciados, a mudança de denominação das disciplinas, a alteração das ementas, não se justificam a não ser pela necessidade de atender a lógica de valorização de valor sob o discurso de que o mercado pede um novo tipo de profissional para intervir em novos campos de atuação.

A fundamentação para fragmentar a formação está na lógica de valorização de valor e não no argumento insustentável cientificamente de diferentes campos epistemológicos, dos que defendem a fragmentação e fomentam duas identidades profissionais, a partir do pressuposto dos diferentes campos de intervenção. De outro modo, o posicionamento de estudantes e professores, na primeira avaliação desses cursos demarcam que o alinhamento dos cursos com a política educacional no âmbito mais geral e, especificamente, com as diretrizes em vigor para formação de professores e para graduação em Educação Física provocou uma série de problemas quanto a formação. Esta avaliação aponta indícios do aprofundamento do processo de minimização dos trabalhadores da área e mais, indica que os problemas em relação à fragmentação não se limitam a formação, mas representam a precarização das condições objetivas de trabalho e, portanto, de vida desses trabalhadores.

Também, o conjunto da produção científica, teses/dissertações, artigos e trabalhos que analisamos sinalizam nessa direção. Apesar da baixa produção científica sobre a formação de professores de Educação Física na atualidade, na maioria da produção encontrada os pesquisadores reconhecem os problemas referentes à formação na área, bem como reconhecem a necessidade de transformação e, particularmente nos periódicos e trabalhos, a maioria dos pesquisadores problematizam a atual fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado. No conjunto dessa produção científica existem pesquisadores que defendem a fragmentação da formação e que a explicam a partir do argumento dos diferentes campos de intervenção. No entanto esse é um posicionamento restrito, o que predomina na

produção é posição contrária a fragmentação. Em geral, os pesquisadores entendem que a fragmentação não se justifica do ponto de vista epistemológico e parte significativa aponta a formação única como possibilidade de alterar a formação dos professores na área da Educação Física, de modo a possibilitar condições adequadas para intervenção profissional nos diferentes campos de atuação.

Além dos problemas quanto à formação, identificados no interior dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFSC, e das avaliações contrárias ao atual modelo de formação, presentes na produção científica da área, apontamos elementos em relação ao embate político na disputa pela direção da formação na área da Educação Física. Hoje a disputa permanece e se intensifica e os dois sujeitos políticos que se destacam nesse confronto, MEEF e CONFEF, mantêm seus posicionamentos, o CONFEF em defesa da fragmentação da formação, em prol da lógica de valorização do valor, e o MEEF em defesa de uma formação única, em prol dos interesses do conjunto dos trabalhadores. Nesse embate, constatamos uma enorme desigualdade na correlação de força entre o MEEF e CONFEF. As privilegiadas condições econômicas e políticas do CONFEF tem lhes permitido avançar agressivamente para consolidar seu projeto de formação, entretanto, reconhecemos que o MEEF se mantém firme na luta e tem obtido vitórias importantes na direção da defesa de uma formação única, frente à tendencial minimização da formação na área

É importante ter claro que a atual fragmentação da formação na área da Educação Física, entre licenciatura e bacharelado, não está dada e acabada. As diretrizes em vigor são orientações para IES, no entanto, essas instituições tem autonomia para optar pela modalidade de curso a ser ofertado e também pela organização de seus respectivos currículos. Além disso, as diretrizes em vigor são uma construção dos homens e, por isso mesmo passíveis de mudanças, inclusive de revogação. Entendemos que certamente as mudanças curriculares não podem dar conta de resolver às contradições inerentes a sociabilidade em que vivemos, mas não podemos nos furtar de lutar, em contraposição as políticas educacionais que atualmente promovem um brutal processo de conformação social, pela direção do processo de formação, em defesa de

um projeto na perspectiva da classe trabalhadora e que aponte possibilidades para a emancipação humana.

Podemos dizer que hoje, na área da Educação Física, a máxima “mudar para deixar como está” foi superada no campo da formação, pois as atuais mudanças não permitem permanecer no estado anterior, as mudanças de fato pioraram as condições de formação. Na atualidade, a fragmentação da formação, entre licenciatura e bacharelado, que busca consolidar a transformação dos trabalhadores assalariados do magistério em profissionais liberais, impõe ao conjunto dos futuros trabalhadores da área o aprofundamento da minimização da formação e, no caso dos bacharéis, além disso, impõe de modo mais enfático a limitação das suas possibilidades de sobrevivência e a precarização de suas condições de trabalho e de vida. Os formados nos cursos de bacharelado são impedidos de atuar no campo escolar, principal campo de atuação dos professores de educação física (AZANHÁ, 2010), sendo submetidos a condições e relações de trabalho na maioria das vezes mais precárias que os licenciados.

Conforme Proni (2010), em 2007, entre os professores de Educação Física, 55% dos licenciados tinham vínculo de emprego formalizado, 40% eram assalariados sem vínculo de emprego registrado na carteira de trabalho (nem eram estatutários) e apenas 2% trabalhavam como autônomos. Em contrapartida, entre os técnicos esportivos somente 31% estavam empregados de forma regular, 41% não tinham carteira assinada, quase um quarto trabalhava por conta própria e 3% eram empregadores. Proni (2010) acrescenta ainda que entre os árbitros desportivos, mais da metade trabalhavam como autônomos¹³⁶. A informalidade no campo escolar é menor do que em outros campos de atuação o que demonstra que apesar de licenciados e bacharéis, enquanto vendedores de sua força de trabalho, estarem ambos submetidos à exploração, este ainda é o campo que oferece as melhores condições de trabalho para os professores de Educação Física

¹³⁶Proni (2010) parte da classificação dada pelo IBGE - PNAD para os trabalhadores da área da Educação Física: Professores de Educação Física, Técnicos Esportivos e Árbitros Desportivos e destaca que na categoria “técnico esportivo” estão incluídos uma série de ocupações, como: técnico, preparador físico ou auxiliar técnico no futebol, treinador de voleibol/ basquete ou atletismo, instrutor de natação, tênis, artes marciais ou musculação.

Assistimos em todas as áreas de formação e também na área da Educação Física ao incentivo do bacharelado e a desvalorização da licenciatura, embora também haja a necessidade de elevação da quantidade de licenciados. No caso da Educação Física é verdade que a formação nos cursos de licenciatura também apresentam uma série de deficiências, mas, ainda assim, esses cursos oferecem uma formação que possibilita a atuação nos diversos campos de intervenção, o que de imediato amplia as possibilidades de sobrevivência dos futuros trabalhadores da área, bem como aumenta as possibilidades de melhores condições de vida numa conjuntura em que estas condições são extremamente precarizadas.

Segundo Proni (2010) a remuneração na área da Educação Física é caracterizada predominantemente pelos baixos salários o que obriga tanto licenciados quanto bacharéis¹³⁷ a acumular empregos (ou exercer uma segunda atividade de forma autônoma) para sobreviver. O pesquisador afirma que a incorporação de estudantes ao mercado de trabalho, enquanto estagiários tem contribuído para essa redução do salário. Em conformidade com a lógica de valorização de valor é possível supor ainda que os baixos salários também resultam, em parte, da elevada oferta de formados na área. Em relação à licenciatura, Proni (2010) demonstra que, em 2002, havia a estimativa da demanda de cerca de 60 mil professores de Educação Física para atuar no ensino fundamental e no ensino médio, no Brasil e que o número de licenciados formados entre 1990 e 2001 havia sido de pouco mais de 38 mil. No entanto, o número estimado de licenciados para o período 2002-2010 era de aproximadamente 220 mil, conforme levantamento do MEC/INEP, portanto, uma oferta bem maior que a demanda e que contribui, na sociabilidade em que vivemos, para reduzir os salários e para elevar o desemprego na área da Educação Física

Diante do exposto e cientes de que as possibilidades de transformação social na perspectiva da emancipação humana estão inteiramente articuladas aos movimentos sociais e a luta dos

¹³⁷ Nesse caso o autor menciona que apesar da predominância de baixos salários há uma elevada desigualdade de rendimentos no interior deste segmento.

trabalhadores, nos colocamos em defesa da revogação das atuais Diretrizes Curriculares para Graduação em Educação Física, e em defesa da Licenciatura Ampliada por reconhecer que, na atualidade essa proposta é a que mais avança nessa direção e que oferece melhores condições para os futuros trabalhadores da área da Educação Física. Lembramos que diferente das demais áreas de formação, a formação na área da Educação Física é historicamente caracterizada como formação de professores independente do campo de intervenção desse profissional.

Na sociabilidade em que vivemos há, via escolarização, um processo de conformação social, e isso não é diferente na área da Educação Física. Como se não bastasse, a fragmentação da formação coloca estudante contra estudante e trabalhador contra trabalhador – a fragmentação coloca inclusive trabalhadores da Educação Física contra trabalhadores das tradições culturais (capoeira, dança, yoga) o que desarticula e enfraquece o poder de estudantes e trabalhadores não apenas na luta por melhores condições de formação ou de trabalho, mas na própria luta de classe. Por isso, o momento que estamos enfrentando na área da Educação Física exige a mobilização de estudantes e trabalhadores.

Por fim, diante da carência da produção científica relacionada à fragmentação da formação apontamos a necessidade de mais estudos sobre a atualidade da formação de professores de Educação Física. Consideramos que este debate é central para área e indicamos que o coletivo de pesquisadores que defendem outro projeto histórico, o comunista, devam ser os responsáveis pela organização deste enfrentamento, para que possamos avançar na tarefa de construir e implementar propostas que apontem para superação da proposta de formação em vigor e, principalmente, para superação da atual sociabilidade, na direção da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. (p. 137-153).

AGÊNCIA BRASIL. Administração é curso mais procurado no ensino superior, mostra censo. **Folha on line**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/859996-administracao-e-curso-mais-procurado-no-ensino-superior-mostra-censo.shtml>. Acessado em: 13 de janeiro de 2011.

ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocidental / Nas trilhas do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2004.

ANDERY, Maria Amália. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2001.

ANDES-SN. **NOTA: REUNI, Universidade Nova e o “professor-equivalente”**. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=4460>. Acessado em: 10 de maio de 2007.

_____. **A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva**. Brasília: GTPE/ANDES-SN, 2004.

_____. **Caderno ANDES: Proposta do Andes-SN para universidade brasileira**. Nº 2, 3º Ed.. Brasília: ANDES-SN, 2003.

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

_____. **Contribuição para subsidiar discussão na audiência pública nacional sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>. Acessado em: 21 de setembro de 2001.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. 5ª ed - São Paulo: Cortez, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 3ª Ed., 2000.

AZANHA, Thiago. Escola é principal destino de formado em educação física. **Folha on line**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/824689-escola-e-principal-destino-de-formado-em-educacao-fisica.shtml>. Acessado em: 03 de novembro de 2010.

BARROS, José Maria de C.. Educação Física na UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licenciatura. In: **Motriz** – Vol 1, n. 1, 71-80, jun, 1995.

BBC/BRASIL. **Desemprego global atingiu nível mais alto em 2009, diz OIT**. Disponível: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010/01/100126_emplo_oit_relatorio_nf.shtml. Acessado em: 03 de novembro de 2010.

BBC/BRASIL. **Desemprego nos EUA ultrapassa 10% pela 1ª vez desde 1983**. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2009/11/091106_euadesempregoml.shtml. Acessado em: 6 de novembro de 2009-a.

BBC/BRASIL. **OIT: Crise pode gerar 50 milhões de desempregados**. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2009/01/090128_oitdesemprego_tc2.shtml. Acessado em: 28 de janeiro de 2009-b.

BBC/BRASIL. **América Latina 'tem 47 milhões na pobreza extrema'**. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/04/070413_mta_milenio_dg.shtml. Acessado em: 13 de abril de 2007- a.

BBC/BRASIL. **OIT: Mundo tem 195 milhões de desempregados**. Disponível em:

http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/01/070125_oit_emplojo_pu.shtml. Acessado em: 25 de janeiro de 2007- b.

BETHELL, Leslie (Org.) **História da América Latina – Da Independência até 1870**, Volume III, Co-edição Imprensa Oficial/EDUSP/FAG, São Paulo, 2001. Cap.4 – “A Independência do Brasil” Leslie Bethell, p.187-230.

BETHELL, Leslie (Org.) **História da América Latina – Da Independência até 1870**, Volume III, Co-edição Imprensa Oficial/EDUSP/FAG, São Paulo, 2001. Cap.14 – “O Brasil da Independência a meados do Século XIX” Leslie Bethell e José Murilo de Carvalho, p.695-769.

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

BRASIL. **Conselhos federais irão participar do processo de regulação de cursos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15894. Acessado em: 21 de setembro de 2010.

_____. **Nota Técnica nº003/2010** – CGOC/DESUP/SESu/MEC. MEC/SESU, agosto, 2010.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura**. MEC/SESU, abril, 2010.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura** (em homologação). MEC/SESU, maio, 2010.

_____. **PDE** – Educação superior. Disponível em: <http://pde.mec.gov.br/>. Acessado em: 05 de outubro de 2009-a.

_____. **O que é REUNI: objetivos, metas e diretrizes gerais**. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=2. Acessado em: 05 de outubro de 2009-b.

_____. **Resolução CNE/CES nº 4, de 6 de abril de 2009.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Diário Oficial da União nº 66 – 07/04/2009 –c.

_____. **Parecer CNE/CES nº 0400, 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 CONFEF nº 94/2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400_05.pdf. Acessado em: 13 de Abril de 2007.

_____. **Resolução CNE/ CES 7, de 31 de abril de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Seção 1, p. 18-19.

_____. **Parecer CNE/CES nº 0058, 18 de fevereiro de 2004.** Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Conselho Nacional de educação, Brasília, 2004.

_____. **Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, "que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Seção I, p.3.

_____. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Seção I, p. 8.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002a. Seção I, p. 8-9.

_____. **Decreto N 3.276, de 6 de dezembro de 1999** - Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acessado em: 12 de janeiro de 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 02/97** - Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/doc/decr3276_99.doc. Acessado em: 12 de janeiro de 2009.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833-27841

_____. **Resolução n.3, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ ou Licenciatura Plena). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jun. 1987. Seção I, p. 9635-9636.

_____. **Resolução nº 69, de 06 de dezembro de 1969**. Conselho Federal de Educação. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos cursos de educação física. São Paulo: SE/CENP, 1985b, p. 256.

_____. **Parecer nº 894, de 02 de dezembro de 1969**. Conselho Federal de Educação. Define critérios para indicação das matérias, na composição do currículo mínimo para a formação superior em educação física. São Paulo: SE/CENP, 1985a, p. 253.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3ª Ed.. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado In: BRESSER PEREIRA, L.C. e SPINK, Peter K. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 4º ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. (p.21-38).

CARVALHO, M. Carmo. Brant de. **Gestão social**: alguns apontamentos para o debate. São Paulo: EDUC; IEE, 1999, p. 19 - 29.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: História que não se conta. Campinas/SP: Papirus, 1988.

CHEPTULIN: A. **Dialética Materialista**: Categorias e leis da dialética. São Paulo Alfa-Omega, 1982.

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.

COGGIOLA, O. **Ciência & tecnologia e desenvolvimento econômico**: por quem os sinos dobram? 2005. [Mimeografado]

CRUZ, Amália C. S.. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física**: Para além da dualidade entre licenciatura – bacharelado. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC/CED/PPGE, Florianópolis, 2009.

DAVID, Nivaldo A. N.. **A formação do profissional docente em educação física**: dicotomias e rupturas no campo da *formação e da prática*. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/congoce/VICONGOCE/paper/viewFile/1847/395>. Acessado em: 12 de dezembro de 2010.

DIAS, Fernanda B. M.. **A produção do conhecimento docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana**: realidade e possibilidades. Monografia (Especialização em Educação Física) – UFBA/FACED, Salvador, 2006.

_____. **Atividade Física e Saúde**: análise das produções monográficas do curso de licenciatura em Educação Física da

UEFS. Monografia (Graduação em Educação Física) – UEFS/DEF, Feira de Santana, 2004.

DOLAN, M; BENNETT, J. **Ford anuncia lucro, mas dívidas ainda preocupam.** Disponível em: <http://online.wsj.com/article/SB125720887918124185.html>. Acessado em: 3 de novembro de 2009.

DUARTE, N.. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP: ANPED, nº 18, set/out/nov, 2001.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global Editora, 1990.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física**. Campinas, SP: [s.n.], 1997.

FARIA JUNIOR, Alfredo G. Professor de Educação Física, Licenciado generalista. IN: OLIVEIRA, V. M. de (Org). **Fundamentos pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

FÁVARO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823 – 1988**, Editores Autores Associados, Campinas, 1996. Estudos Dois: “A constituinte de 1823 e a Educação”, Antônio Chizzotti, p.31-53.

FIGUEIREDO, Zenólia C. C. (Org). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FREITAS, Helena C. L. de.. **A (NOVA) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada**. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, outubro de 2007.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, v.23, nº 80, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Aula 6**: Moisey M. Pistrak. Disponível em: http://www.cameraweb.unicamp.br/video/videoformrm.php?video=eventos/fae/2010/ed316_aula06.ram. Acessado em: 24 de setembro de 2010.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M.M. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 106-142.

_____. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FONTES, Virgínia. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, j. C. F.; NEVES, Lucia M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006 (p. 201-239).

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. IN: LOMBARDI, J.C. et al (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.61-74.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 5ª ed. SP: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GONDRA, José Gonçalves. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro** / José Gonçalves Gondra, Alessandra Schueler. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Biblioteca básica da história da educação).

GOUNET, T.. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A.. Americanismo e Fordismo. IN: GRAMSCI, A.. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª Ed., 1976, 375 - 413.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1993.

IANNI, Octávio. **Estado, sociedade e classes**. In: IANNI, O. Dialética e capitalismo. Petrópolis: Vozes, 1982. (pp. 59-71).

INEP/MEC. **Resumo Técnico** – Censo da educação superior 2007. Brasília: INEP, 2009-a.

_____. **Sinopses estatísticas da educação superior** – Graduação - 2007. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>. Acessado em: 05 de outubro de 2009-b.

Busca por cursos. Disponível em:
http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp.
Acessado em: 05 de outubro de 2009-c.

_____. **Evolução do ensino superior** – Graduação 1980-1998. Brasília: INEP, 1999.

KRAZWCZYK, Nora Rut. **O PDE**: Novo modo de regulação estatal. Cadernos de Pesquisa, v.38, n. 135, set./dez. 2008, p.797-815.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma da dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: LOMBARDI, J.C. et al (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 77-95.

KUENZER, Acácia Z. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

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

LACKS, S. **Formação de professores: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LÊNIN, V. I. **Cultura e Revolução Cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LÊNIN, V. I. **Imperialismo: fase superior do capitalismo.** São Paulo: Globo, 1987.

LÉONTIEV, Aléxis. O homem e a cultura. IN: ADAM, Y, et.al. **Desporto e desenvolvimento Humano.** Lisboa: Seara Nova, 1977.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução a filosofia de Marx.** 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

LUKÁCS, George. **Introdução a uma Estética Marxista: Sobre a Categoria da Particularidade.** RJ: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. **Velha e Nova Cultura.**
<http://www.marxists.org/portugues/lukacs/1920/misc/velhaenovacultura.htm>. Acessado em 08/10/2007.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

_____. **Marx e a pedagogia moderna.** SP: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARQUES, R. **Mudanças do Tratado de Bolonha ameaçam equilíbrio do ensino superior.** Disponível em: <http://www.universia.com.br/gestor/materia.jsp?materia=11889>. Acessado em: 21 de setembro de 2009.

MARTINS, I. M. de L.. **Formação Superior em Educação Física: licenciatura e bacharelado.** In: **Revista Educação Física.** Rio de Janeiro: CONFED, Nº 32, junho, 2009.

MARX, Karl. As lutas de classe na França – de 1848-1850, O 18 Brumário de Luis Bonaparte, e A guerra civil na França. In: IASI, Mauro (org.) **A revolução antes da revolução**, v. II, São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. 1º ed.. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARX, Karl. Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel. In: _____. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Vol. I, Tomo.I, Cap. I, 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Vol. I, 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985-a.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Vol. II, 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985-b.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Vol. IV, 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985-c.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. Carta de Marx a Pavel V. Annenkov. IN: **Obras Escolhidas**. Tomo I, Lisboa: Edições “Avante!” /Moscovo: Edições Progresso, 1982.

_____. Manuscritos econômicos e filosóficos. IN: FROMM, E. **Conceito Marxista de Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 85 – 171.

MARX, Karl; ENGELS, F.. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

_____. **A ideologia Alemã**. 1ª ed.. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **A ideologia Alemã**. Vol. I. 4ª.ed. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Martins Fontes, 1980.

MELLO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP/Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2003.

MÈSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. SP: Boitempo Editorial, 2005.

_____. **O Século XXI**: socialismo ou barbárie? SP: Boitempo Editorial, 2003.

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

MINAYO, M^a. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. SP: Hucitec, 2004.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social** – crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

NAIM, Moisés. O Consenso de Washington ou a Confusão de Washington? IN: **Revista Brasileira de Comércio Exterior**. Rio de Janeiro: FUNCEX, 2000, p.1-11.

NEVES, Lucia M. W. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**. In: RICO, Elizabeth de M. e RAICHELIS, Raquel (orgs.). **Gestão social: uma questão de debate**. São Paulo. EDUC; IEE, 1999, p.69 - 90.

NOGUEIRA, S.. **LHC já está ligado, mas resultados só devem vir para valer em 2009.** Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Ciencia/0,,MUL753983-5603,00-LHC+JA+ESTA+LIGADO+MAS+RESULTADOS+SO+DEVEM+VI R+PARA+VALER+EM.htm>. Acessado em: 10 de agosto de 2008.

NOVAES, Adauto (org). **A crise do Estado-Nação**, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003. “Estado sem nação: a criação de uma memória oficial no Brasil do Segundo Reinado”, Lilia Moritz Schwarcz, p. 349-393; “Nação imaginária: memória, mitos e heróis”, José Murilo de Carvalho, p. 395-418.

NOZAKI, H, T. **O mundo do trabalho e transformações na educação física brasileira.** Rio de Janeiro: UFF (Tese de Doutorado), 2004.

NOZAKI, H, T.. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. *In*: FIGUEIREDO, Z. C. C (Org). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p.11-30.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física?** SP:Editora Brasiliense, 1983.

PIMENTA, João Paulo G. **Estado e Nação no fim dos impérios ibéricos no Prata (1808-1828)**, Hucitec/Fapesb, São Paulo, 2002. Introdução e Primeira Parte – “A desconstrução”: “O ‘mito das origens’ nas historiografias argentinas, uruguaia e brasileira: nação e território” e “Território colonial e território nacional”, p.15-61.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 21 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. *In*: **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.788-798, jul./set. 2010.

QUELHAS, A. A.; NOZAKI, H. T.. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. *In*: **Revista Motrivivência.** Ano XVIII, nº 26, p. 69-87, jun., 2006.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela Pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, n. 80, v. 23, p. 405-427, Número Especial, 2002.

RODRIGUES, José Honório. **A Assembléia Constituinte de 1823**, Editoria Vozes, Petrópolis, 1974. Capítulo V – “A Assembléia e a matéria social”, p.189-197.

RUGIL, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

SALEK, Silvia. Década de 2020 deve consolidar poder dos BRICs. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2009/03/090330_bricsabertur_a_ss.shtml. Acessado em: 15 de janeiro de 2010.

SANTOS, Luiz Alberto. **Agencificação, publicização, contratualização e controle social**. Brasília: DIAP, 2000. Disponível em: <http://www.regulacao.gov.br/publicacoes/artigos/agencificacao-publicizacao-contratualizacao-e-controle-social>. Acessado em: 15 de julho de 2009.

SANTOS, A. L. P. dos; SIMÕES, A. C.. Desafios do ensino superior em Educação Física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.16, n°59, p. 259-274, abr/jun, 2008.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Teoria pedagógica da Educação Física e formação de professores. In: **Boletim Germinal**, nº 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

_____. **A formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológico**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2005.

SAVIANI, D.. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol.14, n.40, jan/abr, 2009.

_____. A situação atual da educação e a formação de professores para a Educação Básica no Brasil. In: **XVII Seminário Internacional sobre formação de professores para o MERCOSUL – CONESUL / Conferência de abertura**. Porto Alegre, 2009.

_____. “O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC”. In: **Educação & Sociedade**, vol.28, nº 100. Campinas: CEDES, out. 2007.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados – (Coleção memória da educação), 2007.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8ª ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 4ª ed. rev.. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

SEGNINI, Liliana. Taylorismo: uma análise crítica. In: BRUNO, L., SACCARDO, C.(Orgs.) **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1996. p.81-88.

SILVA, Ana M.. (et.al).. Formação profissional em Educação Física e o processo político social. In: **Pensar a Prática**. Goiânia, 12/2:1-16, maio/ago., 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP:Autores Associados, 2004.

TANURI, Leonor M.. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88, mai/ago. 2000.

TAFFAREL, C. N. Z. Críticas às proposições pedagógicas da Educação Física. In: **Boletim Germinal**, nº 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

_____. A Formação Profissional e as Diretrizes Curriculares do Programa Nacional de Graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. In: **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá/PR, 9(1), p.13-23, 1998.

_____. **A formação do educador:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP/Faculdade de Educação, Campinas/SP, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z.; et. al. Formação de professores de Educação Física: estratégias e táticas. In: **Revista Motrivivência**. Florianópolis, Ano XVIII, nº 26, p. 89-111, jun, 2006.

TAFFAREL, C. N. Z; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p. 89-109.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JÚNIOR, C. de L. **Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares:** competências para quê? IN: FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação profissional em educação física e mundo do trabalho. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TONET, Ivo. **Educação e Formação Humana**. Disponível em: <http://www.geocities.com/ivotonet/>. Acessado em 12 de dezembro de 2008.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa e ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. SP: Atlas, 1987.

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC/CED/PPGE, Florianópolis, 2010.

TROTSKY, Leon. **Literatura e Revolução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

TUMOLO, Paulo. **Trabalho, vida social e capital na virado do milênio:** apontamentos de interpretação. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 159-178, abril de 2003.

UNESCO. **O Desafio da Alfabetização Global** - Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012, (2009). Disponível em:

unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf. Acessado em: 12 de janeiro de 2010.

VIEIRA, P. A.. [...] **E o homem fez a máquina**: A automação do torno e a transformação do trabalho desde a Revolução Industrial até a Revolução Microeletrônica. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Fontes primárias.

Documentos do CONFEF e do MEEF

CONFEF. Formação Profissional é discutida em Fórum: dirigentes dos cursos de Educação Física se encontram para avaliar e analisar processo de formação. In: **Revista Educação Física**, ano VI, nº 23, março, 2007.

EXNEEF. **10 motivos para sermos a favor da Licenciatura Ampliada**. 2010. [mimeografado]

EXNEEF. **Carta de apresentação ExNEEF (Gestão 2009/2010)**. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/br/acontece/materia.asp?id=695>. Acessado em: 15 de novembro de 2010.

EXNEEF. **Educação Física é uma só! Pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares**. 2008. [mimeografado]

EXNEEF. **Educação Física é uma só, formação unificada já!** Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/43413786/Cartilha-Modelo-Online>. Acessado em: 16 de novembro de 2010.

MARTINS, I. M. de L. Carga horária do curso de Bacharelado em Educação Física. In: **Revista Educação Física**, ano IX, nº 19, junho, 2009.

MARTINS, I. M. de L.; BARROS, J. M. de C.; TESSARI, M.. Formação Superior em Educação Física: considerações à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Documento de Intervenção do CONFEF. In: **Revista Educação Física**, ano V, nº 15, março, 2005.

STEINHILBER, Jorge. Licenciatura e/ou Bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional. In: **Revista Educação Física**, ano VI, nº 19, março, 2006.

TOJAL, J. B. A. G.. Diretrizes Curriculares: um pouco de história. In: **Revista Educação Física**, nº 19, maio, 2004.

Teses e Dissertações

AGUIAR, Eliane do Socorro de Sousa. **Análise do processo de reformulação do projeto político pedagógico do curso de Educação Física da UEPA: ação regulatória ou emancipatória.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula. **Análise do curso de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente no contexto atual da educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2004.

ANDERÁOS, Margareth. **A reorganização da formação profissional em Educação Física no Brasil: aspectos históricos significativos.** Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

AZEVEDO, Ângela C. B. de. **Fundamentos teóricos para elaboração do projeto pedagógico do curso de Educação Física.** Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

BIRK, Márcia. **Interesses e disputas no processo de formulação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física: as configurações das relações sociais.** Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BOTH, Vilmar José. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2009.

BRITO NETO, Anibal Correa. **O impacto das diretrizes curriculares nacionais nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física do Estado do Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

CARVALHO, Lucas Prado. **Projeto político-pedagógico, diretrizes curriculares e o embate epistemológico na formação inicial em Educação Física**: um estudo de caso na região oeste do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CESÁRIO, Marilene. **Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina**: tradução do projeto curricular pelos professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

COUTINHO, Ednaldo Gonçalves. **A formação pedagógica do professor de Educação Física**: diretrizes e perspectivas nas políticas educacionais atuais. Dissertação (Mestrado em Educação Superior) – Centro Universitário Do Triângulo, Uberlândia, 2007.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física**: além da dualidade Licenciatura - Bacharelado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DALMAS, Leandro Casarin. **A formação inicial de professores de Educação Física do Distrito Federal**: das diretrizes curriculares nacionais aos cursos de graduação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

DÁVILA, Ronaldo Castro. **As representações sociais dos professores da graduação em Educação Física sobre o Bacharelado e a Licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ESPÍRITO SANTO, Fernando R.. **Políticas de reformulação curricular e a formação em Educação Física no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ETO, Jorge. **Projeto político pedagógico**: um estudo do curso de Educação Física da Universidade Católica Dom Bosco. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

KRÜGER, Leonardo Germano. **As concepções da formação profissional da Licenciatura em Educação Física:** trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

MARQUES, Vagner Alexandre. **O legal da Educação Física no Brasil:** formação profissional e mercado de trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

MELO, André Luiz de. **Professor de Educação Física: Educador ou Técnico.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MÜLLER, Deise Margô. **Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física:** adequação legal ou reforma? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2006.

PENNA, Adriana Machado. **Sistema Confef/Crefis:** A expressão do projeto dominante de formação humana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

PRIMO, Cesar Pimentel Figueiredo. **O curso de licenciatura em Educação Física da UFBA:** uma análise da formação acadêmica e do exercício profissional de seu egresso no mundo do trabalho. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia/ FAGED/ PPGE, Salvador, 2009.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológico.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia/ FAGED/ PPGE, Salvador, 2005.

SILVA, Durval Luiz da. **Análise de curso de graduação em Educação Física da Unversidade de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

SOBRINHO, Jose Pereira de Sousa. **Formação em Educação Física:** uma análise à luz da centralidade do trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOFISTE, Ana Flávia Souza. **Profissional ou professor de educação física?** Interfaces de uma profissão regulamentada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, José Porfírio de. **Formação do Profissional de Educação Física: o caso da UNIOESTE.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2007.

TREPTOW, Anahy Garcia. **A formação do professor de Educação Física no Pará: o que revela a história do currículo do curso de educação física da Universidade do Estado do Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

VIDAL, Iremeyre Rojas. **A "iniciação esportiva" - a quem compete?** Um estudo sobre a formação profissional no campo da Educação Física. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro, 2006.

Artigos das Revistas

AZEVEDO, Ângela C. B. de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, vol. 25, n.2, p. 129-142, jan, 2004.

MUÑOZ, Gabriel H. et.al.. Reforma curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. In: **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, vol. 9, n. 2, p. 231 - 248, 2006.

PAIVA, Fernanda S. L. de; ANDRADE FILHO, Nelson F.; FIGUEIREDO, Zenólia C. C.. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. In: **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, vol. 9, n. 2, p. 213 - 230, 2006.

QUELHAS, Álvaro de A.; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente

aos avanços do capital. In: **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XVIII, n. 26, p. 69 - 87, jun, 2006.

SILVA, Ana Márcia et.al. A formação profissional em Educação Física e o processo político social. In: **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, vol. 19, n. 2, p. 1 - 16, mai/ago, 2009.

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. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, vol. 25, n.2, p.113-128, jan, 2004.

TAFFAREL, Celi N. Z.; TEIXEIRA, David R.; D'AGOSTINI, Adriana. Cultura corporal e território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. In: **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XVII, n. 25, p. 17-35, dez, 2005.

TAFFAREL, Celi Z. N. et.al.. Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo. In: **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, vol. 9, n. 2, p. 153 - 180, 2006.

TAFFAREL, Celi Z. N.; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação de professores de Educação Física: estratégia e táticas. In: **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XVIII, n. 26, p. 89 - 111, jun, 2006.

TITTON, Mauro; TRANZILO, Paulo J. R.; ALVES, Melina Silva. O embate de projetos na definição das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Educação Física: contribuições do MEEF para formação de professores. In: **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XVII, n. 25, p. 79 - 104, dez, 2005

Trabalhos apresentados no CONBRACE

ARAGÃO, Marta G. S.. Para onde vai a Educação Física: formação, identidade e capacitação. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - GTT 6 – Formação Profissional/ Campo de Trabalho - **Anais**, Porto Alegre, 2005.

COELHO, Emerson F.; PAIXÃO, Jairo A. da; SANCHES, Janaina G.. Formação de professores de Educação Física: limites e possibilidades no contexto atual. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - GTT 6 – Formação Profissional/ Campo de Trabalho - **Anais**, Porto Alegre, 2005.

COSTA, Luciane C. A. da; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. O estágio supervisionado na formação inicial do Bacharel em Educação Física. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] III Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - GTT 6 – Formação de Profissional e Mundo do Trabalho - **Anais**. Salvador : CBCE, 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/conbrace/xvi/paper/view/431/705>. Acessado em: 10 de julho de 2010.

FELÍCIO, Breno F.. Em busca dos fundamentos da proposta de Bacharelado em Educação Física: das justificativas teóricas do curso à atividade profissional na área. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - GTT 6 – Formação de Professores e Mundo do Trabalho - **Anais**. Recife : CBCE, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/184.pdf>. Acessado em: 10 de julho de 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez; CHAVES, Márcia. A formação profissional em Educação Física & Esporte: o conflito entre mercado de trabalho e os projetos históricos da sociedade. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - GTT 6 – Formação Profissional/ Campo de Trabalho - **Anais**, Porto Alegre, 2005.

PAIVA, Fernanda S. L. de; ANDRADE FILHO, Nelson F.; FIGUEIREDO, Zenólia C. C.. Licenciatura em Educação Física: uma proposta para o CEFD/UFES. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - GTT 6 – Formação Profissional/ Campo de Trabalho - **Anais**, Porto Alegre, 2005.

PRUDENTE, PAOLA L. G.. O currículo do curso de Educação Física: embates em torno da formação de professores. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - GTT 6 – Formação de Professores e Mundo do Trabalho - **Anais**. Recife : CBCE, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/195.pdf>. Acessado em: 10 de julho de 2010.

REZER, Ricardo; NASCIMENTO, Juares V. do.. As novas diretrizes curriculares, a regulamentação e o processo de formação – apontamentos para o campo da Educação Física brasileira. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - GTT 6 – Formação de Professores e Mundo do Trabalho - **Anais**. Recife : CBCE, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/179.pdf>. Acessado em: 10 de julho de 2010.

SILVA, Osni O. N. da; SOUZA, Cláudio Lucena de.. Implicações da fragmentação na formação profissional de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado para as IES baianas. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] III Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - GTT 6 – Formação de Profissional e Mundo do Trabalho - **Anais**. Salvador : CBCE, 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/conbrace/xvi/paper/view/1305/669>. Acessado em: 10 de julho de 2010.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. O lugar da pesquisa nas diretrizes curriculares para a formação dos professores de Educação Física para a educação básica. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] III Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - GTT 6 – Formação de Profissional e Mundo do Trabalho - **Anais**. Salvador : CBCE, 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/conbrace/xvi/paper/view/648/674>. Acessado em: 10 de julho de 2010.

TAFFAREL, Celi Z. N. et.al.. Diretrizes curriculares para a Educação Física: o confronto de projetos. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte

/ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - GTT 6 – Formação Profissional/ Campo de Trabalho - **Anais**, Porto Alegre, 2005.

TAFFAREL, Celi Z. N.; LACKS, Solange. Formação humana e formação de professores: contribuições para a construção do projeto histórico socialista. In: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - GTT 6 – Formação de Professores e Mundo do Trabalho - **Anais**. Recife : CBCE, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/188.pdf>. Acessado em: 10 de julho de 2010.

Documentos dos cursos da UFSC

CDS/UFSC. Projeto de reformulação do curso de Licenciatura em Educação Física. Florianópolis, 2005-a. Disponível em: <http://www.portalcds.ufsc.br/ensino-2/licenciatura-em-e-f/>. Acessado em: 10 de janeiro de 2008.

CDS/UFSC. Projeto de implantação do curso de Bacharelado em Educação Física. Florianópolis, 2005-b. Disponível em: <http://www.portalcds.ufsc.br/ensino-2/bacharelado-em-e-f/>. Acessado em: 10 de janeiro de 2008.

CDS/UFSC. Dados do Curso Extinto (Licenciatura). Florianópolis, 2005-c. CDS/UFSC. Projeto de reformulação do curso de Licenciatura em Educação Física. Florianópolis, 2005-a. Disponível em: <http://www.portalcds.ufsc.br/ensino-2/licenciatura-em-e-f/>. Acessado em: 10 de janeiro de 2008.

APÊNDICE B: Teses: resultado da busca no banco de teses da CAPES (1987-2009), por Formação de Professores de Educação Física e Formação do Profissional da Educação Física.

TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	DATA
1. A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO: O PROCESSO DE TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM O CONHECIMENTO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CELI NELZA ZULKE TAFFAREL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO	01/10/1993
2. AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DE UM TIPO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA	SURAYA CRISTINA DARIDO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - PSICOLOGIA ESCOLAR	01/02/1997
3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CIDADANIA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM NÍVEL SUPERIOR	PÉRICLES SAREMBA VIEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	01/07/1997
4. SOCORROS DE URGÊNCIA E A PREPARAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	FLÁVIA MARIA SERRA GHIROTTO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/06/1998
5. EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DE CURRÍCULOS	MARIA CESARINA GANDARA BARBOSA SANTOS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PSICOLOGIA	01/06/1998
6. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE: LICENCIATURA E BACHARELADO - AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS	SAMUEL DE SOUZA NETO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO	01/10/1999
7. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM	MÁRCIA CHAVES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE	01/12/1999

EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE: MERCADO DE TRABALHO X POSSIBILIDADES HISTÓRICAS EMANCIPATÓRIAS	VALENTE	CAMPINAS - EDUCAÇÃO	
8. PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO ENTRE OS CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (HABILITAÇÃO JORNALISMO) E EDUCAÇÃO FÍSICA DO RIO GRANDE DO SUL	DARKSON SPRECKELSEN DA CUNHA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO	01/12/2000
9. A ATIVIDADE MEDIADORA NOS PROCESSOS COLABORATIVOS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA	MARIA APARECIDA MELLO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	01/04/2001
10. A EDUCAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILITANDO PRÁTICAS REFLEXIVAS	JOSÉ AUGUSTO VICTORIA PALMA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/12/2001
11. CRIATIVIDADE E CRIATIVIDADE MOTORA: CARACTERÍSTICAS, INDICADORES E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CYNTHIA CLEUSA PASQUA MAYER TIBEAU	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	01/04/2001
12. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CONSTRUTIVISMO: A BUSCA DE UM CAMINHO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES'	ÂNGELA PEREIRA TEIXEIRA V. PALMA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO	01/12/2001
13. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS	PAULO DA TRINDADE NERYS SILVA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO	01/02/2002
14. PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM	GLAUCO NUNES SOUTO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE	01/06/2002

EDUCAÇÃO FÍSICA: A QUESTÃO DOS ESTÁGIOS	RAMOS	CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	
15. RECREAÇÃO E LAZER COMO INTEGRANTES DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	HÉLDER FERREIRA ISAYAMA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/06/2002
16. 'A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALONGAMENTO MUSCULAR,UMA PROPOSTA DE CONTEÚDO'	MARCY GARCIA RAMOS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/09/2002
17. INVESTIGAÇÃO- AÇÃO COLABORAÇÃO SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES	DALVA ETERNA GONÇALVES ROSA	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO	01/02/2003
18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A POSSIBILIDADE DA PRÁTICA COMO ARTICULADORA DO CONHECIMENTO	SOLANGE LACKS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO	01/03/2004
19. DO CORPO DESIGN À EDUCAÇÃO SOCIOCORPORAL: O CORPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	SILVIA MARIA AGATTI LUDORF	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO	01/09/2004
20. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E A AFETIVIDADE DOS ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE	LAIS HELENA MALACO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PSICOLOGIA (PSICOLOGIA SOCIAL)	01/11/2004
21. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROGRAMA PARA FORMAÇÃO DE LÍDERES COMUNITÁRIOS PARA ALUNOS DO 2ª E 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	EVALDO CHAUVET BECHARA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/03/2004
22. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ELABORAÇÃO DO	ANGELA CELESTE BARRETO DE	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO	01/02/2004

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	AZEVEDO	FÍSICA	
23. POLÍTICAS DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.	FERNANDO REIS DO ESPÍRITO SANTO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	01/05/2004
24. EXPERIÊNCIAS SOCIAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	ZENÓLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO	01/04/2004
25. "EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: PROPOSTA DE AÇÃO METODOLÓGICA PARA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA"	SONIA MARIA TOYOSHIMA LIMA.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/01/2005
26. A GINÁSTICA NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	ROSEANE SOARES ALMEIDA.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO	01/07/2005
27. FORMAÇÃO DE TRABALHADORES EM LAZER POR UMA EDUCAÇÃO NO E PARA O TEMPO LIVRE	KATHARINE NINIVE PINTO SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO	01/06/2005
28. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A MEDIAÇÃO DOS PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR..	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO	01/07/2005
29. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO	GILMAR DE CARVALHO CRUZ	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/2005
30. "A GINÁSTICA COMO ÁREA DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ENCAMINHAMENTOS PARA UMA REESTRURAÇÃO CURRICULAR"	IEDA PARRA BARBOSA RINALDI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/2005
31. A REORGANIZAÇÃO DA	MARGARETH ANDERÁOS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE	01/12/2005

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS SIGNIFICATIVOS		CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	
32. OS SENTIDOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO IMAGINÁRIO DOS DOCENTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	PATRICIA CAVALCANTI AYRES MONTENEGRO.	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/2006
33. AFETIVIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DESENVOLVIDA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	GREICE KELLY DE OLIVEIRA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	01/06/2006
34. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE NATAÇÃO / EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DE PRINCÍPIOS E CONCEITOS WALLONIANOS	ANA MARTHA DE ALMEIDA LIMONGELLI	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	01/06/2006
35. O PROJETO CURRICULAR DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFG E SUAS PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS: UMA CRÍTICA IMANENTE	ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO	01/08/2007
36. CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR: O CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	EVANDO CARLOS MOREIRA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/09/2007
37. INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES	MARCELO SOARES TAVARES DE MELO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - EDUCAÇÃO	01/10/2007

TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA			
38. O JUDÔ; DO MODELO ARTESANAL AO MODELO CIENTÍFICO: UM ESTUDO SOBRE AS LUTAS FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DO HABITUS	ALEXANDRE JANOTTA DRIGO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/12/2007
39. O ENSINO DAS DISCIPLINAS ESPORTIVAS COLETIVAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GOIÁS: UM ESTUDO DESCRITIVO	NILVA PESSÔA DE SOUZA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/12/2007
40. O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA NA VISÃO DOS DOCENTES E DISCENTES	PATRÍCIA MANO TRINDADE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO	01/02/2007
41. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BAHIA: O PERCURSO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ROBERTO GODIM PIRES	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO	01/12/2007
42. DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA À INOVAÇÃO EDUCATIVA	SILVIA PAVESI SBORQUIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/05/2008
43. "FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: TRADUÇÃO DO PROJETO CURRICULAR PELOS PROFESSORES"	MARILENE CESÁRIO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	01/03/2008
44. OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A DANÇA EM QUESTÃO	MÔNICA CALDAS EHRENBERG	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/06/2008
45. O DESAFIO DA MUDANÇA NA FORMAÇÃO INICIAL DE	ALEXANDRE SCHERER	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	01/04/2008

PROFESSORES: O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA		DO SUL - EDUCAÇÃO	
46. FORMAÇÃO HUMANA E GINÁSTICA GERAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA	LUIZ ALBERTO LINZMAYER GUTIERREZ	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/2008
47. PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO LAZER NO BRASIL - 1972 A 2008: REALIDADES E POSSIBILIDADES NA PÓS-GRADUAÇÃO E GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	KÁTIA OLIVER DE SÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO	01/03/2009
48. O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DE SEU EGRESSO NO MUNDO DO TRABALHO	CESAR PIMENTEL FIGUEIREDO PRIMO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO	01/11/2009
49. A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO EM MOÇAMBIQUE	ANGELO JOSE MURIA	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO	01/10/2009

APÊNDICE C: Teses: resultado da busca no banco de teses da CAPES (1987-2009), por Formação de Professores de Educação Física e Formação do Profissional da Educação Física.

TÍTULO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	DATA
1. A FORMACAO POLITICA DO PROFESSOR DE EDUCACAO FISICA: UMA VISAO GRAMSCIANA	CECY FUNCK RUBIN	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – EDUCACÃO	01/07/1987
2. ANALISE CRITICA DAS DISCIPLINAS PEDAGOGICAS E PROFISSIONAL DA ATUAL ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE EDUCACAO FISICA DA UFSM	MARIA BEATRIZ CORSKI GARCIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – EDUCACÃO	01/03/1987
3. A TENDENCIA LIBERAL NA FORMACAO DO PROFISSIONAL DE EDUCACAO FISICA.	VERA MARIA ROCHA REBELO.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCACAO FISICA	01/07/1988
4. PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM ED.FISICA: UM ESTUDO DOS CURRICULOS DAS ESCOLAS DE EDUCACAO FISICA DO ESTADO DE SAO PAULO E SUA RELACAO COM A ED.FISICA NA PRE-ESCOLA E 4 PRIMEIRAS SERIES DO PRIMEIRO GRAU.	JORGE SERGIO PEREZ GALLARDO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCACAO FISICA	01/12/1988
5. UMA PROPOSTA DE PRATICA DE ESNSINO NA FORMACAO DE PROFESSORES DE EDUCACAO FISICA	CARLOS LUIZ CARDOSO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO	01/07/1988
6. AVALIACAO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCACAO FISICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: A PERCEPCAO DOS EGRESSOS	WEMERSON DE AMORIM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCACAO FISICA	01/07/1989

7. IDENTIFICAÇÃO DA FORMACAO PROFISSIONAL, ORGANIZACAO E FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA DE VOLEIBOL NAS ESCOLAS DE EDUCACAO FISICA DO ESTADO DO PARANA	ROBERTO GARCIA NEVES	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCACAO FISICA	01/03/1989
8. A FORMACAO POLITICA DO PROFESSOR DE EDUCACAO FISICA	AMARILIO FERREIRA NETO	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCACAO FÍSICA	01/11/1989
9. EDUCACAO FISICA DE TEMPO LIVRE TENDENCIAS PARA CAPACITACAO PROFISSIONAL	ANTONIO CARLOS MORAES PRADO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCACAO FISICA	01/01/1989
10. CURRICULO DE GRADUACAO EM EDUCACAO FISICA - A BUSCA DE UM MODELO	JOAO BATISTA ANDREOTTI GOMES TOJAL	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCACAO	01/02/1989
11. TESTE DE HABILIDADE ESPECIFICA PARA VESTIBULANDOS DE EDUCACAO FISICA PERMANENCIA OU EXCLUSAO UM ESTUDO DE CASO	JOAO GONZAGA DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCACAO	01/04/1991
12. O CAMINHO TORTUOSO DA EDUCACAO FISICA: DA LICENCIATURA AO CICLO BASICO EM JORNADA UNICA	DJALMA PACHECO DE CARVALHO	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA - EDUCACAO	01/12/1992
13. O FOLCLORE COMO PROBLEMA E COMO NECESSIDADE NA FORMACAO DO PROFESSOR DE EDUCACAO FISICA. UM ESTUDO COMPARADO BRASIL-COLOMBIA	CARMEN SOFIA PUENTES GOYENECH E	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - EDUCACAO	01/11/1992
14. DISCIPLINA RECREACAO E LAZER NO CURRICULO DE FORMACAO DE PROFISSIONAIS DE EDUCACAO FISICA	MARCIA CHAVES VALENTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCACAO FISICA	01/12/1993

15. A FORMACAO DO PROFESSOR DE EDUCACAO FISICA NA OTICA DOS PROFISSIONAIS	JOSE CHISTOFAR I FRADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – EDUCAÇÃO	01/04/1993
16. TENDENCIAS DA FORMACAO PARA EDUCACAO FISICA ADAPTADA: ABORDAGEM ICONICA OU DA SINGULARIDADE?	TANIA LUCIA WERNER DA SILVA	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/12/1994
17. A AVALIACAO DISCENTE NAS DISCIPLINAS PRATICAS NO CURSO DE GRADUACAO EM EDUCACAO FISICA DA UNIMEP UM ESTUDO DE CASO	OSWALDO LUIZ TEREZANI	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – EDUCAÇÃO	01/04/1994
18. O CURRÍCULO DE EDUCACAO FISICA E AS DISCIPLINAS HUMANISTICAS SEGUNDO A PERCEPCAO DE ALUNOS E DOCENTES	LAIS HELENA MALACO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	01/06/1994
19. FORMACAO DO PROFESSOR DE EDUCACAO FISICA, LICENCIADO GENERALISTA, HUMANISTA - UM ESTUDO DE CASO	FLORENCE DE FARIA BRASIL VIANNA SA	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – EDUCAÇÃO	01/11/1994
20. A RELACAO TEORICA E PRATICA A INFLUENCIA ENTRE OS ESTILO DE ENSINO DOS DOCENTES DAS DISCIPLINAS DO CONHECIMENTO TECNICO NA FORMACAO DO PROFISSIONAL DE EDUCACAO FISICA	AFONSO CARLOS ALBERTO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – EDUCAÇÃO	01/11/1994
21. A PRATICA PEDAGOGICA NO INTERIOR DAS DISCIPLINAS ESPECIFICAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EF E TECNICO EM DESPORTO DA	TEREZA LUIZA DE FRANCA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCACAO FISICA	01/05/1995

UNIVERSIDADE FEDERAL DEPERNAMBUCO: CAPACIDADE, POSSIBILIDADE E MOTIVACAO NO TRABALHO DOCENTE			
22. A FORMACAO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS EM EDUCACAO FISICA: NECESSIDADES REAIS E POSSIBILIDADES	MARCOS ANTONIO LOMBARDI	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - EDUCACAO	01/11/1995
23. AVALIACAO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO QUALITATIVO COM PERSPECTIVA EMANCIPATORIA NA FORMACAO DO PROFISSIONAL DE EDUCACAO FISICA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARA	JOSE MARIA DE ARAUJO	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCACAO FÍSICA	01/08/1995
24. FORMACAO E PRATICA PEDAGOGICA DO PROFESSOR DE EDUCACAO FISICA: A CONSTRUCAO DO SABER DOCENTE	CECILIA MARIA FERREIRA BORGES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCACAO	01/09/1995
25. EDUCACAO FISICA E FORMACAO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTACAO DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCACAO FISICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA NO MUNICIPIO DE ITAJAI/SC	ALBERTO MACHADO NIECE	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCACAO (PSICOLOGIA DA EDUCACAO)	01/10/1995
26. ESCOLA NACIONAL DE EDUCACAO FÍSICA E DESPORTOS - UMA POSSÍVEL HISTÓRIA	VICTOR ANDRADE DE MELO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCACAO FISICA	01/01/1996
27. A GINÁSTICA RÍTMICA DESPORTIVA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ: UM ESTUDO DE CASO	ROSELI TEREZINHA SELICANI TEIXEIRA.	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCACAO	01/11/1996
28. EDUCACAO E CORPOREIDADE: O VIVIDO E PENSADO NA	PEDRO PAULO MANESCHY	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA -	01/12/1996

ESEF-PA		EDUCACAO	
29. CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA BAHIA	ORLANDO JOSÉ HAGE DE SANTANA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – EDUCAÇÃO	01/06/1996
30. O PROCESSO INTERATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROBLEMA OU SOLUÇÃO?	MARILDA GIOELLI TORRES DE CARVALHO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCACAO (PSICOLOGIA DA EDUCACAO)	01/10/1996
31. FOLCLORE E CULTURA POPULAR NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO CARNAVAL	MARIA JOSÉ ALVES DA SILVA OLIVEIRA	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/10/1996
32. REFLEXÕES METAFÓRICAS DE UMA PROFESSORA LECIONANDO FILOSOFIA EM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	MARIA APARECIDA RENNÓ WERDINE	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCACAO (SUPERVISAO E CURRICULO)	01/04/1996
33. ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESPÍRITO SANTO: SUAS TRAJETÓRIAS, SEUS CAMINHOS - 1931-1961	DIRCE MARIA CORREA DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – EDUCAÇÃO	01/12/1996
34. A DISCIPLINA VOLEIBOL NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO PARANÁ: PROCESSO DE CONHECIMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO?	ALDA LÚCIA PIROLO	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/08/1996
35. EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES INICIAIS: QUAL A TUA FORMAÇÃO PROFESSOR?	VALDELAINE DA ROSA MENDES	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – EDUCACAO	01/11/1997
36. ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS: O PROJETO	JOSÉ TARCÍSIO GRUNENNV ALDT	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE –	01/08/1997

DE UMA ÉPOCA		EDUCAÇÃO	
37. ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFS: UMA POSSÍVEL HISTÓRIA	JOSÉ AMÉRICO SANTOS MENEZES	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – EDUCAÇÃO	01/08/1997
38. DANÇA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LUXO OU NECESSIDADE?!	DIONÍSIA NANNI.	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/10/1997
39. O CORPO DANÇA EXPRESSA E CRIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ANA CRISTINA RISTOW WOLFF	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS – PSICOLOGIA	01/02/1997
40. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTO ANDRÉ: UMA PROPOSTA DE ALTERAÇÃO	JOSÉ CARLOS DE FREITAS BATISTA	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO	01/09/1998
41. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SANTO ANDRÉ: MANUTENÇÃO OU ALTERAÇÃO.	MARGARET H ANDERÁOS CAVICCHIO LI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/1998
42. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARANÁ, APÓS A RESOLUÇÃO Nº 03/87 DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO	VERA LUIZA MORO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - EDUCAÇÃO	01/05/1998
43. DOS BANCOS UNIVERSITÁRIOS AOS PÁTIOS ESCOLARES: DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ROGÉRIO COSTA WURDIG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO	01/12/1998
44. ATUAÇÃO JUNTO A SEGMENTOS EXTRA-ESCOLARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A	ROBERTO SILVA JÚNIOR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO	01/07/1998

FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR			
45. UM PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE A PRÁXIS EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	MAURÍCIO JOSÉ DE SIQUEIRA CAGNO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	01/10/1998
46. DIMENSÃO ESCOLAR NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRN: PENSANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE	MARCUS VINICIUS DE FARIA OLIVEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – EDUCAÇÃO	01/11/1998
47. A UNIVERSIDADE E O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A FORMAÇÃO DE CURRÍCULO	JUAREZ MOREIRA DA SILVA JÚNIOR	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – EDUCAÇÃO	01/03/1998
48. A DISCIPLINA BASQUETEBOL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	JOSÉ CARLOS DE ALMEIDA MORENO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/06/1998
49. AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ALCIR HORÁCIO DA SILVA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO	01/08/1998
50. A ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MUZAMBINHO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	WILIAN PERES LEMOS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/12/1999
51. A QUESTÃO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A TRANSIÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL	MARCIA ZENDRON DE CAMPOS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/1999
52. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	LANA FERREIRA DE LIMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – EDUCAÇÃO	01/02/1999
53. O CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA	JOAO PETROLITA NO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE	01/12/1999

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	GONCALVES DE ASSIS	JANEIRO - EDUCAÇÃO	
54. A IDENTIDADE HISTÓRICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA	JOAO MILTON CUNHA DE MIRANDA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - EDUCAÇÃO	01/11/1999
55. A GINÁSTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO PARANÁ	IEDA PARRA BARBOSA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/08/1999
56. PROPOSTA CURRICULAR VOLTADA À PESSOA COM DEFICIÊNCIA PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO FÍSICA	CLEUSA MARIA SCHNEIDER	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	01/02/1999
57. A REFORMA CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMG: RELAÇÕES DE PODER, ATORES E SEUS DISCURSOS	CLÁUDIO LÚCIO MENDES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO	01/06/1999
58. O LUGAR DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	MARIA DE FÁTIMA F. OLIVEIRA PERUCHI	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	01/06/2000
59. A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE NO PERÍODO DE 1989 A 1999. UM ESTUDO A PARTIR DE QUATRO ESCOLAS DA REDE	MARIA CECILIA CAMARGO GUNTHER...	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	01/07/2000
60. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA - VIVÊNCIAS DE ENSINO DIALÓGICO-EMANCIPATÓRIO EM ESCOLINHAS DE FUTEBOL, NA CIDADE	LUIZ DA CRUZ BRAZ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - EDUCAÇÃO	01/04/2000

DE CRUZ ALTA/RS			
61. A EDUCAÇÃO PARA A CONSCIÊNCIA DA CORPOREIDADE, A PARTIR DO PROJETO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PUCPR	JOAO ELOIR CARVALHO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – EDUCAÇÃO	01/10/2000
62. AS RELAÇÕES DE PODER NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UMA VISÃO DOS EGRESSOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	IVAN GONÇALVES REIS	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/12/2000
63. O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAC/UFG: O PROCESSO DE TRABALHO PEDAGÓGICO FRENTE AS POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO	ANDRÉIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – EDUCAÇÃO	01/07/2000
64. LAZER E SUBJETIVIDADE: A MÚTUA DETERMINAÇÃO ESQUECIDA NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	PALMIRA SEVEGNANI DE FREITAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – EDUCAÇÃO	01/12/2000
65. DISCIPLINA DE SEXUALIDADE HUMANA PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	ROBERTO CLAUDIO DA FONSECA E SILVA COSTA CORDEIRO	UNIVERSIDADE GAMA FILHO – SEXOLOGIA	01/04/2000
66. FORMAÇÃO PROFISSIONAL: FATORES QUE DIMENSIONAM A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA E CULTURAL NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS DA UFJF	AGOSTINHO BEETHOVEN MACEDO BEGHELLI FILHO	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/03/2001
67. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM	HERMÍNIA REGINA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE	01/06/2001

EDUCAÇÃO FÍSICA - POSSIBILIDADES DE UM REDIMENCIONAMENTO CURRICULAR	BUGESTE	PONTA GROSSA - EDUCAÇÃO	
68. SOBRE O CONHECIMENTO QUE ORIENTA À FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	NELSON FIGUEIREDO DE ANDRADE FILHO	UNIVERSIDADE GAMA FILHO - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/04/2001
69. A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A PREPARAÇÃO DE UM PROFISSIONAL REFLEXIVO	TELMA ADRIANA PACÍFICO MARTINELLI	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - EDUCAÇÃO	01/12/2001
70. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FE/UFG: UM OLHAR DE LILMITES E POSSIBILIDADES	SÉRGIO DE ALMEIDA MOURA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - EDUCAÇÃO	01/03/2001
71. DA COMPETIÇÃO À COOPERAÇÃO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA DURANTE A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	PRISCILA O. DA COSTA VILAR	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PSICOLOGIA	01/06/2001
72. A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM QUESTÃO	OLIVEIRA MACHADO FERNANDES JÚNIOR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO	01/08/2001
73. A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DA GINÁSTICA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES	MARILENE CESÁRIO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - EDUCAÇÃO	01/02/2001
74. EDUCAÇÃO FÍSICA NAS SÉRIES	GRACI MARLENE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE	01/03/2001

INICIAIS: PROCESSOS DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORES	PAVAN	SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	
75. TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA REVELADAS PELAS MONOGRAFIAS	CARLOS HENRIQUE FERREIRA MAGALHAES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - TECNOLOGIA EDUCACIONAL NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE	01/09/2001
76. 'A DANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: OS (DES) ENCONTROS ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL'	SILVIA PAVESI SBORQUIA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/2002
77. AS AVENTURAS E DESVENTURAS DOS ALUNOS DA ESEF/UFPEL: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	MARCELO SILVA DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – EDUCAÇÃO	01/11/2002
78. ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E A PROPOSTA CURRICULAR	LISANE TEIXEIRA DANTAS MENEZES	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA – EDUCAÇÃO	01/02/2002
79. ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM SÃO PAULO/ USP: UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (DÉCADAS DE 1960 E 1970)	KEFREN CALEGARI DOS SANTOS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	01/09/2002
80. AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA RECONSTRUÇÃO NO INSTITUTO DE PROFESSORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CORBOBA/ARGENTINA	JUAN MANUEL NEGRELLI	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO	01/03/2002
81. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE	FRANCISCO JOSÉ PEREIRA	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO	01/08/2002

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	TAVARES	RIO GRANDE - EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
82. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA, TERCEIRA IDADE E QUALIDADE DE VIDA	DENIZE CORNELIO LUZ	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO – EDUCAÇÃO	01/08/2002
83. A DISCIPLINA FUTEBOL E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA OU A VISÃO DO SEU ARIIVALDO X A VISÃO DA ACADEMIA: É POSSÍVEL FAZER DO FUTEBOL UMA PRÁTICA EDUCATIVA?	DANIEL RICARDO KRUSE	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – EDUCAÇÃO	01/02/2002
84. O JUDÔ: PERSPECTIVA COM A REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	ALEXANDR E JANOTA DRIGO	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO - CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	01/03/2002
85. ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE O ENSINO DE ANATOMIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS	ANISIA MENEZES	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/11/2002
86. AS REFORMAS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (1970-1992): UM DIÁLOGO ENTRE GERAÇÕES	ANTENOR MAGNO DA SILVA NETO	UNIVERSIDADE PRESBITERIAN A MACKENZIE - EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA	01/10/2002
87. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: NOVAS DIRETRIZES, ANTIGOS PARADIGMAS	EDUARDO MACEDO DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – EDUCAÇÃO	01/12/2002
88. AS DISCIPLINAS ESPORTIVAS NOS CURSOS DE	EDUARDO VINICIUS MOTA E	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE	01/03/2002

GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O EXEMPLO DO ATLETISMO	SILVA	MESQUITA FILHO/RIO CLARO - CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	
89. A QUESTÃO DO ENVELHECIMENTO: REPENSANDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	HERES FARIA FERREIRA DOS REIS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - EDUCAÇÃO	01/11/2002
90. ESTRUTURAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO	EMERSON ANTÔNIO BRANCHER	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/08/2002
91. ELEMENTOS MÚSICAIS A SEREM ABORDADOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	JOSENI MARLEI PAULA BRAGA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/04/2002
92. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS PARADIGMAS E OS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE NA PÓS-GRADUAÇÃO	WANDERSON FERREIRA ALVES	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO	01/12/2003
93. NOVOS ORDENAMENTOS LEGAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRESSUPOSTOS DE UMA NOVA PEDAGOGIA DE RESULTADOS	NIVALDO ANTONIO NOGUEIRA DAVID	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/2003
94. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ESTADO DE GOIÁS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - REALIDADE E PERSPECTIVAS	NILVA PESSÔA DE SOUZA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/2003
95. A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	DEIVA MARA DELFINI BATISTA RIBEIRO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - EDUCAÇÃO	01/12/2003
96. VISÃO	CELSO LUIZ	UNIVERSIDADE	01/05/2003

INTERDISCIPLINAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	BASTOS	CIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO	
97. PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	AURIA DE OLIVEIRA CARNEIRO COLDEBEL LA	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO - CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	01/02/2003
98. ANÁLISE DOS PROGRAMAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO GERONTOLÓGICA	ANNA CLAUDIA ROMEO CRAVEIRO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO	01/04/2003
99. TENDÊNCIAS CURRICULARES EM TEMPOS DE DIRETRIZES - UM ESTUDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	ANDRÉA RODRIGUES DE AMORIM	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO	01/02/2003
100. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE UMA I.E.S. PRIVADA DO ESTADO DE SÃO PAULO	ANDRÉ LUIZ CUCHIARO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO	01/09/2003
101. FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES E ÁREAS DE INTERVENÇÃO EXPRESSAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE CURITIBA	EDSON LUIZ LINCZUK	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – EDUCAÇÃO	01/03/2003
102. EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO	FRANCISCO JEAN DE SOUZA	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO - CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	01/09/2003
103. O FENÔMENO CORPOREIDADE E A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO	JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO	01/06/2003

DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO		FÍSICA	
104. A DANÇA COMO CONHECIMENTO A SER TRATADO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	MÔNICA CALDAS EHRENBERG	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/08/2003
105. PSICOLOGIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	RITSUE FÁTIMA NAKAHARA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS – PSICOLOGIA	01/02/2003
106. A RELEVÂNCIA DOS JOGOS COOPERATIVOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POSSIBILIDADE DE MUDANÇA PARADIGMÁTICA	SÉRGIO ROBERTO ABRAHÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – EDUCAÇÃO	01/08/2004
107. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE EM PERIÓDICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TRILHANDO ALGUMAS QUESTÕES DA IDENTIDADE DO PROFESSOR	KALLINE PEREIRA AROEIRA	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO	01/05/2004
108. ESPORTE E CIDADANIA: UMA RELAÇÃO APENAS ANUNCIADA NA FORMAÇÃO DOCENTE	GUILHERM E MARSON JUNQUEIRA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO	01/11/2004
109. ANÁLISE DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE PRESIDENTE PRUDENTE NO CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO	DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – EDUCAÇÃO	01/12/2004
110. ANÁLISE DAS DIMENSÕES CURRICULARES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAL	ANTÔNIO PASSOS LIMA FILHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – EDUCAÇÃO	01/09/2004
111. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO	ANA MARIA LIMA CRUZ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO –	01/06/2004

ESTADO DO MARANHÃO		EDUCAÇÃO	
112. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: EDUCADOR OU TÉCNICO	ANDRÉ LUIZ DE MELO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - CIÊNCIAS DA SAÚDE	01/05/2004
113. OS OBJETIVOS SOCIAIS DOS PROJETOS EXTENSIONISTAS: CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	DORIVAL DAGNONE FILHO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	01/07/2004
114. CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPÍRITO SANTO (1931-1972)	PATRICIA PEREIRA DE SOUZA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO	01/01/2004
115. O LEGAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO	VAGNER ALEXANDR E MARQUES	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/03/2005
116. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ANOS INICIAIS	TÁRCIA PAULA SCHLEMMER	UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - EDUCAÇÃO	01/03/2005
117. ESTUDO COMPARATIVO DA OPINIÃO DOS INGRESSOS E EGRESSOS SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNB: EXPECTATIVAS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	MARIO FERNANDO ZARRANZ	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - CIÊNCIAS DA SAÚDE	01/05/2005
118. A GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UCB NO PERÍODO DE 1976 A 2004 - ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES NO CONTEXTO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE	LETÍCIA DE VILHENA GARCIA	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/08/2005
119. A CONSTRUÇÃO	DANIEL	UNIVERSIDADE	01/08/2005

DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS ATRAVÉS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	MARCON	FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO FÍSICA	
120. EDUCANDO PARA A DIFERENÇA - ANÁLISE CRÍTICA DO CONHECIMENTO SOBRE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (PC/NE) NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CHRISTIAN E FREITAS LUNA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	01/09/2005
121. ESPORTE COMO CONTEÚDO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REALIDADE E POSSIBILIDADES	CARLOS ROBERTO COLAVOLPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO	05/10/2005
122. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÃO PARA INTERVENÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE	CHARLES SCHNORR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/12/2005
123. PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	LUCIANE CRISTINA ARANTES DA COSTA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/2005
124. PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	LUCIANE CRISTINA ARANTES DA COSTA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/2005
125. LAZER/RECREAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	SUELLY THEREZINHA SANTOS MORENO	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/08/2005

126. CORPOREIDADE E HUMANESCENCIA NA FONTE DOS SABERES DA VIDA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE VALORIZA O SER	TEREZA CRISTINA BERNARDO DA CAMARA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – EDUCAÇÃO	01/10/2005
127. FORMAÇÃO INICIAL: UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-REFLEXIVA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	VICTOR JULIERME SANTOS DA CONCEIÇÃO.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – EDUCAÇÃO	01/07/2006
128. FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A TÉCNICA DO DIÁRIO DE AULA	VALENTIN A PIRAGIBE	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/03/2006
129. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA	MARIA RITA DE CÁSSIA FORTES MULATI	CENTRO UNIVERSITÁRIO O MOURA LACERDA – EDUCAÇÃO	01/11/2006
130. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM ESTUDO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	JORGE ETO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – EDUCAÇÃO	01/08/2006
131. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO FUTURO DOCENTE	JORGE LUIZ DE FREITAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – EDUCAÇÃO	01/12/2006
132. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	LARA AZEVEDO MATTOS	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO	01/10/2006
133. A "INICIAÇÃO ESPORTIVA" - A QUEM COMPETE? UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	IREMEYRE ROJAS VIDAL	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO -	01/08/2006

FÍSICA		CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	
134. UM OLHAR SOBRE AS REFORMAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: ADEQUAÇÃO LEGAL OU REFORMA?	DEISE MARGÔ MÜLLER	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – EDUCAÇÃO	01/09/2006
135. SISTEMA CONFEF/CREFS: A EXPRESSÃO DO PROJETO DOMINANTE DE FORMAÇÃO HUMANA	ADRIANA MACHADO PENNA	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – EDUCAÇÃO	01/04/2006
136. O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: 1993-2004	ADRIANA MARIA PEREIRA WENDHAUSEN	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO	01/10/2006
137. INTERESSES E DISPUTAS NO PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: AS CONFIGURAÇÕES DAS RELAÇÕES SOCIAIS	MÁRCIA BIRK	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	01/01/2006
138. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEFS: REALIDADE E POSSIBILIDADES	RAQUEL CRUZ FREIRE RODRIGUES	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – EDUCAÇÃO	01/08/2007
139. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O	RONALDO CASTRO DAVILA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – EDUCAÇÃO	01/12/2007

BACHARELADO E A LICENCIATURA			
140. FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES E DESAFIOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 3º E 4º CICLOS DA PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE EM PARCERIA COM A UFPE	SANDRA CRISTHIAN NE FRANÇA CORREIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – EDUCAÇÃO	01/11/2007
141. CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: REALIDADES E POSSIBILIDADES DO ESPAÇO PÚBLICO COMO CENTRO DE REFERÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR E DA CULTURA CORPORAL NA BAHIA	SILVANA ROSSO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – EDUCAÇÃO	01/09/2007
142. A FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EM QUESTÃO O CONTEÚDO DA DANÇA	MARIANA LOLATO PEREIRA	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO - CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	01/05/2007
143. CONHECIMENTO E APLICAÇÃO DE MÉTODOS DE ENSINO PARA OS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	NILTON FERREIRA COUTINHO	UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/05/2007
144. TEMPO DE ESTUDAR, TEMPO DE BRINCAR: UM ESTUDO DO LAZER NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	JOÃO BATISTA FRANCO BORGES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - EDUCAÇÃO	01/11/2007
145. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O	JOSÉ PORFÍRIO DE SOUZA	UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU -	01/12/2007

CASO DA UNIOESTE		EDUCAÇÃO FÍSICA	
146. AS CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: TRAJETÓRIAS DOCENTES E SUAS PERSPECTIVAS CONTRIBUTIVAS	LEONARDO GERMANO KRÜGER	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – EDUCAÇÃO	01/04/2007
147. FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM LAZER: CASO DE POLÍTICA PÚBLICA DE PIRACICABA/SP	GUSTAVO ANDRÉ PEREIRA DE BRITO	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/12/2007
148. EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO E A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES NAS VIVÊNCIAS DO CURRÍCULO.	DAIANE TOIGO TRENTIN.	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – EDUCAÇÃO	01/03/2007
149. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIRETRIZES E PERSPECTIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS	EDNALDO GONÇALVES COUTINHO	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO - EDUCAÇÃO SUPERIOR	01/12/2007
150. AFETIVIDADE E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO COM PROFESSORES FORMADORES	APARECIDA DE FÁTIMA FERRAZ QUERIDO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	01/05/2007
151. CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA: O VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	BARBARA SANTOS ORNELLAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – EDUCAÇÃO	01/12/2007
152. MEMÓRIA ESPORTE E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	CARMEN LUCIA NUNES VIEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO	01/04/2007
153. A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR	AMÉLIA MARIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO	01/04/2007

E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPA	ARAÚJO MESQUITA	PARÁ – EDUCAÇÃO	
154. PROFISSIONAL OU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA? INTERFACES DE UMA PROFISSÃO REGULAMENTADA	ANA FLÁVIA SOUZA SOFISTE	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	01/08/2007
155. UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA	ANA PAULA DA ROSA CRISTINO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – EDUCAÇÃO	01/04/2007
156. SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA	ANDRÉA BRANDÃO LOCATELLI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – EDUCAÇÃO	01/02/2007
157. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REPRESENTAÇÕES SOBRE O BRINCAR: CONTRIBUIÇÕES DAS IDÉIAS DE HUMBERTO MATURANA	ALEXANDR E PAULO LORO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – EDUCAÇÃO	01/04/2008
158. CORPOREIDADE E LUDICIDADE: O FLUIR HUMANESCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ELEN DORIS BARROS CARLOS DE AMORIM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – EDUCAÇÃO	01/08/2008
159. CARACTERIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM	FABIO AUGUSTO BRUGNERO TTO	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/02/2008

ENFOQUE SOBRE SAÚDE			
160. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE GOIÁS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E SUA INTERFACE COM A INCLUSÃO	MAX ANTONIO BORGES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – EDUCAÇÃO	01/06/2008
161. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ESPORTES COLETIVOS	SILAS QUEIROZ DE SOUZA	UNIVERSIDADE DE UBERABA - EDUCAÇÃO	01/04/2008
162. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	RODNEY BATISTA DOS SANTOS	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO	01/06/2008
163. FORMAÇÃO MULTICULTURAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE O POSSÍVEL E O REAL	RITA DE CASSIA DE OLIVEIRA E SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO	01/03/2008
164. PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: LUGAR DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	MARCELO VASQUES CASATI	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – EDUCAÇÃO	01/02/2008
165. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DA VIDA	MÁRCIO SALLES DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – EDUCAÇÃO	01/03/2008
166. CONCEPÇÃO E SABERES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E A RELAÇÃO ENTRE SABER E PODER	LUIS ROGÉRIO DE ALBUQUERQUE	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – EDUCAÇÃO	01/06/2008
167. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO DISTRITO FEDERAL: DAS DIRETRIZES CURRICULARES	LEANDRO CASARIN DALMAS	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO	01/03/2008

NACIONAIS AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO			
168. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS ATIVIDADES FÍSICAS DE AVENTURA NA NATUREZA	EVANDRO ANTONIO CORREA	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO - CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	01/12/2008
169. CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA	FABRICIO DÖRING MARTINS	UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS	01/04/2008
170. PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OCULTAÇÕES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES	DIONÉSIO A. TEIXEIRA HERINGER	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/08/2008
171. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA DIRETORIA DE ENSINO DE SOROCABA: UM ESTUDO DE CASO	EDNA ALCANTAR A MURAT	UNIVERSIDADE DE SOROCABA - EDUCAÇÃO	01/08/2008
172. CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO HUMANA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	ANA PAULA DE QUADROS COQUEMAL A	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ - EDUCAÇÃO	01/05/2008
173. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARÁ: O QUE REVELA A HISTÓRIA DO CURRÍCULO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	ANAHY GARCIA TREPTOW	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - EDUCAÇÃO	01/08/2008
174. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE	ANA PAULA BERNARDI	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - EDUCAÇÃO	01/03/2008

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA			
175. PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	VINICIUS COSTA PEREIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – EDUCAÇÃO	01/09/2009
176. ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE FLORIANÓPOLIS E O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CATARINENSE: UMA HISTÓRIA, UM OLHAR, UMA IDENTIDADE	VANESSA BELLANI LYRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO	01/02/2009
177. CRISES E EMERGÊNCIAS PARADIGMÁTICAS NA CIÊNCIA, NO CURRÍCULO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REPERCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	RAFAEL MARQUES FRANÇA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - EDUCAÇÃO	01/03/2009
178. INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE ARARAQUARA– SP	NEUSA APARECIDA MENDES BONATO	UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA - EDUCAÇÃO ESCOLAR	01/03/2009
179. “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DE SERGIPE”	MÉRCIA MARIA MACHADO GUIMARÃES	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – EDUCAÇÃO	01/10/2009
180. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, DIRETRIZES CURRICULARES E O EMBATE EPISTEMOLÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO OESTE DO PARANÁ	LUCAS PRADO CARVALHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/08/2009
181. ÉTICA E CORPO NA FORMAÇÃO	LISIANE REIS BRUM	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO	01/12/2009

DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA		SUL – EDUCAÇÃO	
182. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RELAÇÃO TEÓRICO/PRÁTICA NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL	JULIANA LUDWIG JUSTO	CENTRO UNIVERSITÁRIO O LA SALLE - EDUCAÇÃO	01/12/2009
183. A DISCIPLINA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A PERSPECTIVA DE DOCENTES UNIVESITÁRIOS	JULIANA FRÂNCICA FIGUEIREDO	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO - CIÊNCIAS DA MOTRICIDADE	01/10/2009
184. FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA CENTRALIDADE DO TRABALHO	JOSE PEREIRA DE SOUSA SOBRINHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – EDUCAÇÃO	01/09/2009
185. FORMAÇÃO PERMANENTE E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTES, RECREAÇÃO E LAZER DE PORTO ALEGRE	ISMAEL ANTONIO BACELLAR SCHAFF	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	01/08/2009
186. UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	GUILHERM E GIL DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO	01/08/2009
187. OS MOVIMENTOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	GLAUCO JALMEY BEHRENS	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - EDUCAÇÃO	01/10/2009
188. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM	FÁBIO RENATO BARCELLO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS -	01/03/2009

EDUCAÇÃO FÍSICA DILEMAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	S COSTA	EDUCAÇÃO FÍSICA	
189. INTERDISCIPLIN ARIDADE: AS PERSPECTIVAS DE DOCENTES E DISCENTES EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	FABIANA PIZARA GOMES CRUZ	UNIVERSIDADE DE UBERABA - EDUCAÇÃO	01/12/2009
190. ANÁLISE DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEPA: AÇÃO REGULATÓRIA OU EMANCIPATÓRIA	ELIANE DO SOCORRO DE SOUSA AGUIAR	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - EDUCAÇÃO	01/10/2009
191. ANÁLISE DE CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNVIERSIDADE DE SÃO PAULO	DURVAL LUIZ DA SILVA	UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/01/2009
192. A INFÂNCIA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A EMERGÊNCIA DE UMA DISCIPLINA!	CECÍLIA DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO	01/08/2009
193. O ESPORTE ENQUANTO CONHECIMENTO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	CARLOS AUGUSTO EUZEBIO	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - EDUCAÇÃO	01/11/2009
194. IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO FÍSICA: O UNIVERSO SIMBÓLICO DE UMA TURMA DE LICENCIATURA	BIANCA DE OLIVEIRA FREITAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO	01/09/2009
195. O IMPACTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO	ANIBAL CORREA BRITO NETO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - EDUCAÇÃO	01/10/2009

ESTADO DO PARÁ			
196. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR	ANDREIA PAULA BASEI	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – EDUCAÇÃO	01/07/2009
197. EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS ITAPINA: PERCALÇOS E POSSIBILIDADES AO LONGO DOS ANOS	ANA BEATRIZ ARMINI PAULI RESENDE	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO AGRÍCOLA	01/12/2009
198. PANORAMA E PERSPECTIVAS DA/PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO NA BAHIA	AMANDA LEITE NOVAES	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – EDUCAÇÃO	01/01/2009
199. O EMBATE DE PROJETOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ALÉM DA DUALIDADE LICENCIATURA-BACHARELADO	AMÁLIA CATHARIN A SANTOS CRUZ..	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO	01/05/2009
200. AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO CURSO DE LICENCIATURA DA UFSM: CONTRIBUIÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR	ALEXANDR A ROSA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – EDUCAÇÃO	01/11/2009
201. FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DAS MÍDIAS NA PÓS-GRADUAÇÃO "STRICTO-SENSU" DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	ALESSANDRA PESSOA COIMBRA DE MELO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/07/2009
202. MEMÓRIAS, OLHARES E	ENIO ARAÚJO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE	01/03/2009

AVENTURAS A EXPERIÊNCIA DO EXCURSIONISMO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	PEREIRA	PELOTAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	
203. FORMAÇÃO EM MÍDIA-EDUCAÇÃO (FÍSICA): AÇÕES COLABORATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA	PAULA BIANCHI	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/03/2009
204. MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA	VILMAR JOSÉ BOTH	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - EDUCAÇÃO FÍSICA	01/03/2009