

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



Dissertação

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM O
CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ISABELLA FILIPPINI

PELOTAS
2013

ISABELLA FILIPPINI

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E O TRATO COM O
CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada no Curso de
Mestrado em Educação Física da
Universidade Federal de Pelotas, como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra Maristela da Silva Souza

PELOTAS

2013

Dados Internacionais de Publicação (CIP)

F484 Filippini, Isabella

A organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física / Isabella Filippini; Maristela da Silva Souza, orientador. - Pelotas, 2013.

140 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Física), Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

1.Educação Física. 2.Conhecimento. 3.Formação de professores. 4.Organização do trabalho pedagógico. I. Souza, Maristela da Silva, orient. II. Título.

CDD: 796.407

Catálogo na Fonte: Aline Herbstrieth Batista CRB: 10/1737
Universidade Federal de Pelotas

Banca Examinadora

Profa. Dra Maristela da Silva Souza (orientadora)

Profa. Dra Valdelaine da Rosa Mendes (FAE/ UFPEL)

Prof. Dr Luiz Fernando Camargo Veronez (ESEF/ UFPEL)

*Ao meu pai, Antonio, e minha mãe, Sandra,
que muitos sacrifícios fizeram para que suas
filhas sempre tivessem o melhor em suas
vidas.*

*À minha irmã Bruna, a primeira pessoa a me
ensinar a questionar o mundo como ele está
e a lutar para que seja o mundo em que eu
quero viver.*

AGRADECIMENTOS

À minha família por compreender os meus momentos de ausência e pelos sacrifícios que tiveram que fazer para que eu pudesse me dedicar a este estudo. Aos meus pais, Sandra e Antonio, em especial, por, desde sempre, me incentivarem a sempre estudar e seguir estudando e por me apoiarem, ao longo dessa caminhada, nos momentos em que eu precisei. Às minhas irmãs, Bruna, Gica e Gabi, pois sem a ajuda delas eu não teria concluído esse trabalho. E à minha irmã, Fefê, e às minhas sobrinhas, Sofia, Olívia e Cléo, por trazerem alegria constante aos meus dias.

Ao Giovanni, pelo companheirismo e amizade, pelo constante incentivo; pelo exemplo, que não reluto em seguir, de professor, militante e ser humano comprometido com a transformação social; por me ajudar a renovar minhas forças pra seguir na luta, e por dividir comigo projetos e sonhos de vida. Obrigada por todo e cada momento que passamos juntos!

À professora Dra Maristela da Silva Souza, pela orientação desta dissertação, pelo aprendizado imensurável, pelo exemplo de comprometimento com a produção do conhecimento socialmente útil, preocupado com a transformação social e superação da organização social capitalista e pela paciência que teve comigo ao longo desses dois anos. E a sua família, Fabrício e Cecília, pelo carinho e acolhimento que tiveram comigo.

Aos colegas de mestrado Everson, Evelize, Joice e Luciane, pelas discussões pertinentes que contribuíram para este trabalho, pela companhia ao longo do processo do mestrado e pelas risadas nos momentos difíceis de aguentar.

Às amigas e aos amigos que compreenderam minhas ausências e que aguardaram pacientemente o final desse processo para que pudéssemos marcar de nos encontrar, em especial Eve e Tati.

Ao grupo Pão, Manteiga e Marx que por um breve período me acolheu como membro e que, nesse pouco tempo, grandes contribuições trouxe à minha formação. Espero que possamos, ainda, em algum momento, seguir dialogando.

À banca de qualificação de defesa do projeto, professora Dra Celi Nelza Zülke Taffarel e professores Dr Luís Fernando Minasi e Dr Luis Fernando Camargo Veronez pela disponibilidade e pelas contribuições pertinentes trazidas ao trabalho.

À banca examinadora da dissertação, professora Dra Valdelaine da Rosa Mendes e professor Dr Luís Fernando Camargo Veronez pela disponibilidade à análise desta dissertação.

Aos professores e estudantes que aceitaram contribuir com este estudo sem os quais não seria possível sua efetivação.

Ao Movimento Estudantil, pela formação que me proporcionou, pelas amizades que construí e pela possibilidade de ter me inserido na militância.

Às companheiras e aos companheiros do Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) que lutam contra aqueles que constantemente atacam trabalhadores e trabalhadoras das manifestações da Cultura Corporal e não abandonam o sentido da palavra de ordem: “A luta é para vencer!”.

A todos e todas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Aos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil que, mesmo explorados, mantêm a universidade pública.

[...] É porque as pessoas não param de desejar, lutar e imaginar, mesmo nas condições aparentemente mais desfavoráveis, que a prática da emancipação política é uma possibilidade genuína. [...] Uma vez que [os oprimidos] se tenham libertado das causas [de seu] [...] sofrimento, devem ser capazes de olhar para trás, reescrever suas histórias de vida e reconhecer que aquilo de que desfrutam agora é o que teriam desejado anteriormente, caso tivessem podido estar conscientes disso.

(EAGLETON, 1997, p.13)

RESUMO

FILIPPINI, Isabella. Organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

A presente dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Escola, Formação e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, tem como tema a formação dos professores de Educação Física, organizada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 e CNE/CES 07/04. Orientando nossa investigação, apresentamos como problema de pesquisa a pergunta científica *“Que contradições existem na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física e como elas se apresentam frente à organização do trabalho no Modo de Produção Capitalista no atual contexto de crise estrutural do capital?”*. Tendo como aporte teórico o Materialismo Histórico Dialético, elaboramos um estudo de caso a partir dos cursos de licenciatura e bacharelado da UFPEL e utilizamos como instrumentos de coleta de informações análise dos documentos que dispõem sobre a formação em Educação Física na ESEF/UFPEL e em âmbito nacional, entrevista semiestruturada com professores que compõem o quadro docente nos cursos de Educação Física da ESEF/UFPEL e questionário com os estudantes dos cursos de licenciatura (diurno) e bacharelado em Educação Física dessa mesma instituição. O processo de análise do material coletado no trabalho de campo pautou-se na articulação entre as categorias filosóficas, científicas e empíricas. Empiricamente, verificamos que a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no processo de formação de professores de Educação Física na ESEF/UFPEL coadunam com o projeto impetrado pelo capital à educação no que tange à gestão e os processos decisórios, a subsunção da formação às demandas do mercado de trabalho, pautando-se pelas referências da empregabilidade, competências e movimento humano enquanto objeto de estudo, e negação do conhecimento historicamente produzido. Finalizamos apontando para proposta de Licenciatura Ampliada como alternativa superadora e a expressão teórica e política mais avançada no plano da formação de professores em Educação Física, tendo como eixos: a formação omnilateral, a história como matriz formativa, a cultura corporal como objeto de estudo, a práxis social como articuladora do conhecimento, a gestão democrática do trabalho escolar e pedagógico, a auto-organização dos estudantes e a referência de um projeto histórico claro e explícito, que supere a organização social do capital.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de professores. Organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento.

ABSTRACT

FILIPPINI, Isabella. Organization of pedagogical work and treatment with knowledge in the Training of Physical Education Teachers. 2013. 137p. Master's Thesis – Post-Graduate Program in Physical Education. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

The present study, related to the line of research of the Post- Graduate Program in Physical Education of the Universidade Federal de Pelotas named “School, Training and Work”, has as subject the training of Physical Education teachers, organized according to the National Curriculum Guidelines, Resolution CNE/CP 01 and 02/2002 and CNE/CES 07/04. Directing our research, we present as the research problem the scientific question: "What contradictions exist in the organization of pedagogical work and treatment with knowledge the training of Physical Education teachers and how they present themselves before the organization of work in the Capitalist Mode of Production in the current context of structural crisis of capital?". Having as theoretical the Dialectical and Historical Materialism, we prepared a study case from the undergraduate courses in terms of teacher training degree and bachelor en the UFPEL and we used as instruments to collect information the analysis of the national and local (ESEF/UFPEL) documents related to the training in Physical Education, semi-structured interviews with teachers from both degree courses in ESEF/UFPEL and a questionnaire with the students also from both degree courses of the same institution. The process of analysis of the material collected during fieldwork was based in the link between the philosophical, scientific and empirical categories. Empirically, we found that the organization of pedagogical work and treatment with knowledge the training of Physical Education teachers in ESEF/UFPEL are consistent with the project filed by capital to education regarding to the management and decision processes, the subsuming of training to the demands of the labor market by having the references of employability, skills and human movement as an object of study, and by denying historically produced knowledge. We finish by pointing the Extended Teacher Degree as a surpassing alternative and as the most advanced political and theoretical expression regarding to training of Physical Education teachers, based on: omnilateral training, history as the educational principle, physical culture as study object, social praxis as an articulator of knowledge, democratic management of school and educational work, self-organization of students and the reference of a clear and explicit historical project clear and explicit that overcomes the Capital's social organization.

Key-words: Physical Education. Training of Teachers. Organization of pedagogical work and treatment with knowledge.

RESUMO

FILIPPINI, Isabella. Organizacio de la pedagoga laboraĵo kaj la afero kun la sciado en la formado de la instruistoj de Edukado Fiziko. 2013. 137f. Disertaĵo (Majstraĵo)-Programo de Post-Graduaĵo en Edukado Fiziko. Universitato Federacia de Pelotas, Pelotas.

Ĉi tiu disertaĵo, ligano al la Linio de Serĉado Lernejo, Formado kaj Laborado de la Programo de Post Graduaĵo em Edukado Fiziko de la Universitato Federacia de Pelotas, havas por temo la formado de la instruistoj de Edukado Fiziko, instruita kun bazo en la direktricioj Kurikulaj Naciaj validaj, Decido CNE/CP 01 kaj02/2002 kaj CNE/CES 07/04. Per orienti nia esploro, ni prezentas kiel problemo de serĉado la demando scienca *“Kioj kontraŭdiroj ekzistas en la organizacio de laboro pedagogiko kaj en la afero kun la sciado en la formado de instruistoj de Edukado Fiziko kaj kiel ili prezentas antaŭ al la organizacio de la laboro en la maniero de Produktaĵo Kapitalisto en la aktuala kunteksto de la krizo de la strukturo de la kapitalismo?”*. Usanta kiel subvencio la teoria Materialismo Historia Dialetika, ni preparas studo de okazo kunbazo en la Kursoj de licencio kaj diplomo de UFPEL kaj utilizi kiel instrumentiloj de kolekto de informoj la analizo de la dokumentoj kio traktas pri la formado en Edukado Fiziko en ESEF/UPEL kaj en la nascia sfero, la signitojduon strukturitaj kun instruistoj kio kun metas la kadro docento en la kursoj de Edukado Fiziko kaj diplomo de ESEF/UPEL kaj demandaroj kun la gelernantoj de kursoj de Edukado Fiziko de ĉi tiu institucio. La procedo de analizo de la materialo kolektita en la laboro de kampo en registrita en la artikulaciĵo inter la kategorioj filozofikaj, sciantifikaj kaj empiriaj. Empirie, ni kontrolas ke la organizaĵo de la laboro pedagogika kaj la afero kun la sciado en la procedo de la formado de la instruistoj de Edukado Fiziko en ESEF/UPEL konformas kun la projekto petegita por la interezo al la edukado pri la administrado kaj la procedoj decida, la alproprigiĵo de la formado al la demandoj de la merkato de la laboro, movado homakiu objekto de studo, kaj negado de la kono historie produktita. Fine ni montras proponon licencion pligrandiga kiel alternosuperon sur la materio kampo de formado de instruistoj de Edukado Fiziko, tenanta kiel gvidlinioj: la formado tromultflanka, la historio kiel matrico scienca, la praktiko sociala kiel artikulado de la sciado, la kulturo korpa kiel objekto de studo kaj la mastrumado Demokracia de la laboro lerna kaj pedagogiko kaj la aŭto organizado lernantojn kaj la referenco de projekto historia, klara kaj tute esprimita kiu superas la organizado sociala de kapitalo.

Ŝlosilovortoj: Edukado Fiziko. Formado de la instruistoj. Organizado de la laboro pedagogiko kaj afero kun la kono.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Expectativa dos estudantes quanto aos cursos de Educação Física	p. 86
Figura 2: Opinião dos estudantes sobre a divisão do curso em licenciatura e bacharelado	p. 97
Figura 3: Análise da oferta de disciplinas para ambos os cursos	p. 100
Figura 4: Análise da distribuição dos periódicos A1 da Educação Física segundo área de concentração	p. 109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos estudantes-colaboradores	p. 37
Quadro 2: Caracterização dos professores-colaboradores	p. 39
Quadro 3: Oferta das disciplinas obrigatórias conforme curso	p. 101
Quadro 4: Análise das competências e habilidades a serem adquiridas e desenvolvidos em cursos de graduação em Educação Física	p. 107

LISTA DE SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CES	Conselho de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COESP	Comissão de Especialistas
COESP-EF	Comissão de Especialistas da área da Educação Física
CONDIESEF	Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DACEFD	Diretório Acadêmico do Centro de Educação Física e Desporto
DAEFI	Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física
EaD	Educação à Distância
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ECPS	Estágio Curricular Profissional Supervisionado
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEED	Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física
ESEF	Escola Superior de Educação Física
ExNEED	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FAE	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional

FORUMDIR	Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GTT	Grupo de Trabalho Temático
IES	Instituições de Ensino Superior
IFE	Instituições Federais de Ensino
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SBPC	Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAMPA	Fundação Universidade Federal do Pampa
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
URCAMP	Universidade da Região da Campanha
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 CAPÍTULO I – DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ESTUDO	28
1.1 Problema, pergunta científica e objetivos da pesquisa	33
1.2 Caracterização do estudo	35
1.3 Instrumentos de coleta de informações	36
1.4 Análise das informações coletadas	39
2 CAPÍTULO II – TRABALHO E CAPITAL	41
2.1 Trabalho como categoria ontológica-histórica	41
2.2 Trabalho, Capital e Crise Estrutural	44
3 CAPÍTULO III – TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	51
4 CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	56
4.1 Universidade Federal de Pelotas: Situando a formação de professores de Educação Física na ESEF	67
4.2 Organização do trabalho e pedagógico e trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física	70
4.2.1 Gestão, processos decisórios e participação coletiva: que professores pretendemos formar?.....	71
4.2.2 “Somos muito mais que isso!”: A subsunção da formação de professores de Educação Física à lógica mercantil	91
4.2.3 Negação do conhecimento: implicações da divisão no acesso ao conhecimento	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	120

APÊNDICES.....	128
Apêndice I – Termo de consentimento livre e esclarecido	129
Apêndice II – Roteiro de Entrevista dos Professores	132
Apêndice III – Apresentação do questionário dos estudantes	134
Apêndice IV – Questionário dos estudantes	136

APRESENTAÇÃO

Apresentamos a presente dissertação inserida na linha de pesquisa Escola, Formação e Trabalho do curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Essa linha de pesquisa, em diversos momentos, através de seus professores orientadores e mestrandos a ela envolvidos, tem se preocupado em elaborar estudos, coerentes à função da Universidade pública, que contribuam no enfrentamento dos problemas sociais impostos pelo capital e na elaboração de propostas superadoras. Dentre esses, destacamos Both (2009), Baccin (2010), Lemos (2011), Morschbacher (2012), Bueno (2012), Iora (2012). Assim como essas pesquisas, temos a compreensão que o mundo e suas relações não são processos naturais e estanques; estão em constante movimento e são possíveis de serem transformados, e homens e mulheres são produtos assim como são produtores da história. Por isso, em nossa dissertação, e também pelo mesmo entendimento de que a Universidade, em seus âmbitos, tem o papel de contribuir com a transformação social, tivemos essa mesma preocupação de tal papel ao definir o nosso tema de pesquisa.

Trazemos, em nossa dissertação, um tema que tem nos inquietado, que tem gerado dúvidas e questionamentos e que tem ocupado nossos pensamentos, estudos e tempo tentando respondê-los: a formação dos trabalhadores da Educação Física no Brasil. Dúvidas e questionamentos têm surgido desde os princípios da formação em Educação Física, mas elas têm se tornado mais expressivas e, para nós, em especial, inquietantes, desde que foram aprovadas as atuais leis que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica (DCNEB) e para formação em Educação Física (DCNEF) e dessas derivaram reestruturações nos cursos de Educação Física de todo o país. Nosso estudo, no entanto, não pretende responder às questões que surgem aleatoriamente. Esperamos poder fornecer elementos para explicar o fenômeno que contribuam na busca de possibilidades transformadoras do mesmo.

Antes de prosseguirmos, é necessário explicitar que o trabalho na Educação Física tem como característica essencial de intervenção profissional o trato pedagógico com os elementos da cultura corporal, independe do espaço de trabalho; na escola ou no clube esportivo, na academia de musculação ou posto de saúde, ele se constitui em processo de ensino-aprendizagem do conhecimento dessa área, em suas diversas manifestações. Por esse motivo, sempre que nos reportarmos à formação dos trabalhadores em Educação Física, tanto no que diz respeito a cursos de licenciatura quanto de bacharelado, o faremos como “formação dos professores¹ de Educação Física”. Essa característica, no entanto, é particular ao campo dessa área do conhecimento, enquanto outras (como, por exemplo, História, Letras, Física) os trabalhadores formados em cursos de bacharelado atuam em áreas onde o trato pedagógico não demarca presença². Além dessa compreensão, demarcamos de antemão uma posição política ao fazermos opção por usar esse termo, contrapondo a perspectiva do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e de seus respectivos Conselhos Regionais (CREF) que distinguem professores e profissionais de Educação Física de acordo com formação, licenciatura e bacharelado, respectivamente, e área de atuação, escolar ou não-escolar.

Na presente dissertação, iremos estudar a formação dos professores de Educação Física buscando analisar, compreender e explicar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento nesse processo de formação inicial com base nos então marcos legais que regem os cursos de Educação Física – Resoluções CNE/CP³ 01 e 02/2002 e CNE/CES⁴ 07/2004, DCNEB e DCNEF, respectivamente. Utilizamos a noção de trabalho pedagógico pois essa nos permite contemplar de forma ampliada os envolvidos na atividade pedagógica do processo de formação, articulada ao contexto sócio-político.

¹ Ao longo do trabalho, nos reportaremos ao uso masculino dos sujeitos no plural (os professores, os estudantes) por uma questão de estrutura e estética do texto e do uso gramatical formal na língua portuguesa. No entanto deixamos registrado, nesse momento, que existem diferentes formas que a opressão se manifesta em uma sociedade de classes, como a opressão de gênero, onde o homem, em uma sociedade patriarcal, ocupa uma posição privilegiada em relação à mulher em praticamente todos os âmbitos sociais. A língua portuguesa expressa e manifesta essa opressão existente na sociedade e, ao mesmo tempo, reafirma, reproduz, alimenta e ajuda a perpetuá-la.

² Apesar do fato de que bachareis de todas as áreas do conhecimento poderem atuar, se atendendo aos requisitos específicos de cada cargo e cada instituições, como docentes em cursos técnicos e profissionais de Nível Médio e de graduação em Nível Superior.

³ Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

⁴ Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Porém, para poder estudar o que nos propomos e da forma como pensamos ser a mais coerente precisamos considerar que esse fenômeno, a formação de professores de Educação Física, não está isolado na sociedade. Esse, assim como os demais, estabelece relações com o modo de produção capitalista. Não uma relação mecânica e linear ou uma relação em que um dos envolvidos impõe determinações a outrem, mas uma relação que pressupõe movimentos a partir de contradições entre estes.

O atual modo de produção e reprodução da vida, a organização social capitalista, não garante as condições para que os seres humanos desenvolvam plenamente suas capacidades e reprime o desenvolvimento de qualquer possibilidade de vida onde não haja exploração do ser humano pelo próprio humano. É necessário que busquemos possibilidades para superá-lo. Mas para buscar alternativas para tal, precisamos compreender como e porquê os fenômenos se manifestam e estão de uma e não de outra forma, ou seja, compreender seus nexos e determinações históricos.

Os fenômenos, assim como a formação de professores de Educação Física, têm expressado contradições que se originam do processo mais amplo do modo de produção capitalista e que, para analisá-los e compreendê-los, em sua totalidade, é necessário entender as contradições presentes em tal modo de produção. Assim como também não podemos estudar a formação de professores de Educação Física desconsiderando o atual contexto de crise estrutural do capital, de implementação de políticas neoliberais, de projetos e propostas educacionais impostos por organizações internacionais aos países em desenvolvimento para que a educação esteja subjugada às necessidades do capital, como o atual projeto de Reforma Universitária no Brasil que coloca o ensino superior em sintonia com o projeto capitalista de sociedade, entre outros, ou seja, apreender o fenômeno em sua totalidade necessita uma análise da atual conjuntura social.

Devemos considerar que vivemos em um período histórico em que o desenvolvimento das forças produtivas do atual modelo de produção da existência esgotou suas possibilidades de humanização (FRIZZO, 2012). Esse período apresenta tamanha desigualdade social e miséria nunca antes vistas. Se no mundo temos hoje quase 870 milhões de pessoas subnutridas, das quais 100 milhões são crianças menores de cinco anos (FAO, 2012), um único homem, Carlos Slim Helu possui uma fortuna de U\$69 bilhões (FORBES, 2013), o que equivale a todo Produto

Interno Bruto (PIB) dos 25% dos países mais pobres do mundo. No Brasil, essa desigualdade tem análoga expressão. Enquanto mais de 16 milhões de pessoas vivem na extrema pobreza (renda mensal inferior a R\$70) (IBGE, 2010), um único brasileiro, Jorge Paulo Lemann, possui um patrimônio líquido de U\$17,8 bilhões (FORBES, 2013). Dados de 2004 apontaram que 218 milhões de crianças, com idades entre 5 e 17 anos, são submetidas ao trabalho infantil, das quais a maioria realiza trabalhos perigosos ou humilhantes, como soldados da ativa atuando em guerras e/ou conflitos civis, na prostituição infantil, na produção e/ou tráfico de drogas, em trabalhos insalubres na agricultura, na construção civil ou indústria têxtil (OIT, 2006). Esses dados refletem na educação mundial, onde, segundo documento da UNESCO, “mais de 774 milhões de jovens e adultos em nosso mundo hoje – quase um em cada cinco da população adulta – não possuem habilidades básicas de leitura, escrita e domínio das operações matemáticas básicas” (UNESCO, 2009, p.3).

É nessa etapa de desenvolvimento do capitalismo que nos propomos a realizar esse estudo. E, entendendo que só é possível compreender a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física através de uma análise histórica, demarcamos, desde já, a luta de classes como motor do desenvolvimento histórico, assim como expuseram Marx e Engels (2008) “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes” (p. 8).

Essa compreensão permeará nosso trabalho, desde os objetivos, às análises, à redação do texto, considerando todas as limitações de uma dissertação de mestrado realizada em prazo para conclusão contado e estabelecido de 24 meses segundo pré-requisitos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para boa avaliação dos programas de pós graduação⁵; sem auxílio financeiro com a imposição feita à classe trabalhadora de estudar e trabalhar

⁵ O nosso trabalho teve um prazo de 26 meses para conclusão a contar do ingresso no Curso de Mestrado. Solicitamos a prorrogação de 2 meses para a defesa, pelo fato de que o trabalho de campo necessitava de contribuição dos docentes da UFPEL, porém, em respeito ao movimento grevista de 2012, durante o período de greve, suspendemos o trabalho de campo em que os docentes estavam envolvidos. No entanto essa prorrogação não é garantida a todos os estudantes de pós-graduação. Dependendo da instituição, cabe ao órgão decisório de cada programa definir pelo deferimento ou não dessa, tendo em vista que os critérios de avaliação dos programas de pós-graduação se sobrepõem à formação de mestres e doutores e, conseqüentemente, se sobrepõem à qualidade da produção do conhecimento científico.

concomitantemente, e a partir de uma compreensão de mundo e referências teóricas que, ao longo de toda formação básica e inicial em Educação Física, foi negada.

Definimos como objetivos desse estudo:

- Conhecer, analisar e interpretar as contradições apresentadas na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física na Universidade Federal de Pelotas.
- Compreender, analisar e descrever as relações e mediações que se estabelecem entre organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física na Universidade Federal de Pelotas com a organização do trabalho no Modo de Produção Capitalista no atual contexto de crise estrutural do capital.
- Contribuir no processo de construção de propostas alternativas, no âmbito da formação de professores de educação Física, comprometidas com a emancipação e anseios da classe trabalhadora.

Frente a esses objetivos, sistematizamos, em forma de pergunta científica, o problema da nossa pesquisa da seguinte forma: *“Que contradições existem na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física e como elas se apresentam frente à organização do trabalho no Modo de Produção Capitalista no atual contexto de crise estrutural do capital?”*.

Para responder a essa pergunta elegemos o método que nos permitisse não descrever o fenômeno como ele se apresenta em sua aparência ou como os sujeitos envolvidos o percebem; precisamos apreender o fenômeno da formação dos professores de Educação Física em sua totalidade, buscando entender as relações que esse fenômeno estabelece com as leis que regem as relações sociais em determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas. O Materialismo Histórico Dialético, enquanto método e teoria geral do conhecimento, permite responder ao problema da nossa pesquisa e atingir os objetivos propostos de forma coerente.

O estudo sobre a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física foi feito a partir da construção de um estudo de caso na Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Os instrumentos que utilizamos para coletar as informações e que nos permitiram responder o problema da pesquisa

foram a análise de documentos que dispõem sobre a formação em Educação Física na ESEF/UFPEL e em âmbito nacional, a entrevista semiestruturada com professores que compõem o quadro docente nos cursos de Educação Física da ESEF/UFPEL e questionário com os estudantes dos cursos de licenciatura (diurno) e bacharelado em Educação Física dessa mesma instituição.

Optamos por realizar um estudo de caso pois a compreensão, análise e interpretação da organização do trabalho pedagógico na formação de professores de Educação Física na ESEF/UFPEL nos apresentará propriedades, nexos e determinações que analisados e identificados como comuns à organização no trabalho na sociedade capitalista no atual contexto de crise estrutural, possibilitará responder ao problema de pesquisa.

A escolha da ESEF/UFPEL se deve por dois motivos centrais. O primeiro, uma vez que o presente mestrado está sendo concluído na ESEF/UFPEL, a autora poderia ter maior proximidade para realizar o trabalho de campo e, também, deixar uma contribuição à essa instituição. Em segundo lugar, pela conjuntura pela qual passa a escola, em período de início dos debates frente à formação em Educação Física, diferente das demais Instituições de Ensino Superior (IES) federais do Estado do Rio Grande do Sul.

Em meados de 2004 foi homologado, na Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer CNE/CES 58/2004, originando a Resolução CNE/CES 07/2004. Essa resolução definia as novas DCNEF, revogando a então Resolução CFE⁶ 03/1987. Para se adequarem à legislação, após aprovadas as DCNEF, as IES passaram por um grande processo de reestruturação curricular nos cursos de Educação Física.

A Resolução CFE 03/1987 permitia a oferta de cursos de licenciatura ou bacharelado em Educação Física, pois foi só após a aprovação da Resolução 07/2004 que um grande número de cursos de bacharelado foi criado. No Estado do Rio Grande do Sul, todas as IES federais que já ofertavam o curso de Educação Física antes da aprovação das atuais DCNEF (UFRGS, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – e Universidade Federal de Pelotas – UFPEL), optaram por ofertarem, além do curso de licenciatura em Educação Física (que já existia), cursos

⁶ Conselho Federal de Educação, que foi instituído pela Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961 e foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação a partir da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

de bacharelado. As outras duas IES federais que existem no Estado do Rio Grande do Sul (RS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), iniciaram os cursos de Educação Física em 2005 e 2009, respectivamente, e optaram por oferecer apenas cursos de licenciatura⁷.

A partir de 2008 e 2009, formam-se os primeiros estudantes que ingressaram nos cursos de Educação Física após o processo de reestruturação curricular. E em um contexto de muitas incertezas, muitas universidades iniciam um processo de discussão objetivando uma possível reestruturação curricular para os cursos de Educação Física, impulsionado fortemente pelo Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) que em julho de 2009, no Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEEF) em São Paulo, lança a campanha intitulada *A Educação Física é uma só! Formação unificada JÁ!*. Importante salientar que o MEEF já discutia em seus espaços (Encontros Regionais e Nacionais, Seminários e Conselhos de Entidades) a formação em Educação Física, inclusive posicionando-se contrário a Resolução CNE/CES 07/2004 e, em 30 de julho de 2004, ocupando o CNE e reivindicando a revogação da mesma.

No Estado, nesse período de novas discussões sobre a reestruturação curricular, as universidades UFRGS e UFSM iniciam um intenso processo de debates, puxado pelos Diretórios Acadêmicos (Diretório Acadêmico de Educação Física e Dança – DAEFI/ UFRGS – e Diretório Acadêmico do Centro de Educação Física e Desporto – DACEFD/ UFSM) e alavancado pelo restante da comunidade acadêmica, em que um dos principais pontos de divergência era a existência ou não do curso de bacharelado, tendo em vista o balanço negativo que tais cursos vinham recebendo. Esse processo culminou em novos processos de reestruturação curricular.

A UFPEL, por sua vez, vem fazendo essa discussão desde que implementou o novo currículo de licenciatura, em 2005, atendendo às resoluções CNE/CES 01/2002, que dispunha sobre as DCNEB e 07/2004, e 2006 quando criou o curso de bacharelado, em Seminários e em reuniões dos Departamentos em Conjunto ou do Colegiado. Nesse processo de discussão nas reuniões, aparecem, com maior recorrência, questões sobre revisão e adequação de ementas e carga horária de disciplinas, criação de disciplinas, alteração de disciplina de optativa para obrigatória

⁷ Informações recolhidas no site do Ministério da Educação (MEC), disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>.

e a regulamentação da Prática como Componente Curricular e Estágios Supervisionados e, por vezes, revisões no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (MORSCHBACHER, 2012). No entanto, nenhuma discussão realizada nessas instâncias, até então, buscou discutir a fundo o projeto de formação de professores de Educação Física na ESEF/UFPEL. Somente em meados de 2012, iniciou-se um processo de criação de uma Comissão de Reestruturação Curricular responsável pela elaboração de uma nova proposta de formação. Essa comissão, no entanto, não teve impulso. Foi instituída em um processo não explícito de quem participaria ou poderia participar, reuniu-se algumas vezes e não deu continuidade ao trabalho para o qual fora constituída, deixando o encargo de pensar uma proposta para o então Coordenador do Colegiado.

Não é a primeira vez que se fala sobre formação de professores na ESEF/UFPEL. Na verdade, esse tema vem sendo muito debatido e estudado no meio acadêmico. Então, o que nos faz recorrer a esse tema?

No mestrado da ESEF/UFPEL, identificamos cinco trabalhos que já abordaram o tema formação em Educação Física, sob diferentes enfoques. São eles: BOTH, 2009; ROCKETT, 2010; MONTIEL, 2010; LEMOS, 2011; MORSCHBACHER, 2012. O trabalho de Both (2009) traz as mudanças na configuração do mundo do trabalho decorrentes da reestruturação produtiva e das medidas neoliberais tomadas frente à crise estrutural do capital e o impacto dessas na Educação Física, também no processo de formação profissional. Conclui que a Educação Física, ao longo da história, desempenhou papel importante na formação do trabalhador para o modo de produção taylorista, no entanto, com a reestruturação produtiva, deixa de desempenhar tal papel, perdendo espaço dentro da escola, mas ganha no mercado das práticas corporais no espaço não-escolar.

Dos trabalhos defendidos em 2010, Rockett (2010) fez uma pesquisa sobre os cursos de Educação Física da UFPEL e da Universidade da Região da Campanha (URCAMP) (Campus Bagé) que pretendia “desvelar os desafios e as possibilidades com que os cursos de Educação Física se defrontaram e como [...] as alterações curriculares se refletiram nas demandas da formação profissional”, na qual fez uma análise de documentos e entrevistou os coordenadores de curso e um professor de cada instituição. Essa pesquisa concluiu que existiu uma diferença entre o processo de reformulação entre a universidade pública e a universidade comunitária (URCAMP), especialmente no que se refere à participação docente, e

que, pelo pouco tempo em que ocorreram as modificações, existem incertezas sobre a formação e se essa atende as demandas exigidas pelo mercado de trabalho e pelo que deve ter uma formação profissional. O trabalho de Montiel (2010), por sua vez, apresentado em três artigos, estuda especificamente os cursos de licenciatura, as mudanças ocorridas nesses cursos no que diz respeito à carga horária dos Estágios Supervisionados a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o impacto dessas mudanças nos cursos de licenciatura de 17 IES do Estado do RS, entrevistando os coordenadores dos cursos e analisando os documentos. Conclui que as alterações, especialmente na carga horária dos estágios, trouxeram contribuições significativas em relação à articulação teoria e prática, maior número e diversidade de experiências e melhor preparo para atuar na escola.

A dissertação de Lemos (2011) teve como objetivos analisar em que medida as mudanças no mercado/mundo do trabalho influenciaram e impactaram os processos de formação e de intervenção profissional dos(as) egressos(as) do Curso de Educação Física das universidades UFPEL e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e para isso, fez uma análise documental e entrevista com 56 egressos dos cursos. Concluiu, corroborando sua hipótese, que as mudanças no mundo do trabalho determinaram as políticas de formação para os cursos de graduação, em especial, dos cursos de Educação Física e, ainda, direcionam a intervenção profissional dos egressos a trabalhos precarizados, com perda de direitos trabalhistas, baixa remuneração, intensificação da jornada de trabalho, em consonância às demandas no capital.

Por fim, o trabalho de Morschbacher (2012), a partir de uma Análise Social do Discurso dos documentos oficiais que regem a formação dos trabalhos em Educação Física em âmbito nacional e na UFPEL e na UFSM, conclui que os ordenamentos legais advindos das DCN subsumem a formação do trabalhador em Educação Física ao capital, no que diz respeito uma formação pautada pela lógica das competências, fragmentação da formação e do conhecimento, da desqualificação, da empregabilidade, do movimento humano enquanto objeto de estudo da Educação Física e perfil profissional balizado pelas demandas do mercado de trabalho.

Esses estudos, certamente, nos ajudam a adentrar no universo da pesquisa sobre a formação em Educação Física, em especial, por terem como fonte de dados a ESEF/UFPEL. Tivemos uma maior aproximação aos trabalhos de Both (2009),

Lemos (2011) e Morschbacher (2011) pois, assim como o nosso estudo, tiveram como aportes teóricos o Materialismo Histórico Dialético.

Nacionalmente, o tema da formação de professores tem sido muito debatido em grupos de pesquisa, teses e dissertações e publicações em periódicos. Hoje, cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), contamos com, na área da Educação Física, 28 grupos de pesquisa que estudam formação de professores (DUTRA, 2010). Dias (2011), em sua dissertação de mestrado aponta para 32 teses e 99 dissertações, presentes no banco de dados da CAPES, defendidas entre 2004 e 2009 que abordavam sobre a Formação de Professores de Educação Física ou Formação Profissional em Educação Física.

Retomando, então, quais contribuições o presente texto poderá trazer sobre a formação dos trabalhadores em Educação Física? Propomo-nos a avançar na questão a partir de três pontos diferenciais: 1) Considerando o que já foi discutido sobre a relação entre as demandas impostas pelo capital no processo de reestruturação produtiva e na conjuntura de crise estrutural do capital e os ordenamentos legais para os cursos de formação dos trabalhadores em Educação Física, trazemos elementos para mostrar de que forma essa relação traça um paralelo com os demais cursos de graduação dentro da Universidade, ou seja, em que ponto a Universidade, submetida a essa lógica, determina o processo de subsunção da formação humana à formação profissional. 2) Dos trabalhos até então feitos no mestrado da ESEF/UFPEL, alguns analisaram os documentos oficiais que regem a formação dos professores de Educação Física, outros entrevistaram coordenadores dos cursos de Educação Física, ou ainda outros entrevistaram egressos dos cursos. Em nosso trabalho pretendemos ir além do discurso oficial; analisar a apreensão que os sujeitos que compõem o trabalho fazem do real, professores e estudantes. 3) Considerando o que foi discutido nos trabalhos realizados no Curso de Mestrado da ESEF/UFPEL, identificamos que eles chegam ao ponto de mostrar que existe uma contradição posta na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento e o nosso trabalho se propõe a trazer elementos para analisar e explicar essa contradição, avançando a partir do que foi feito nos trabalhos anteriores.

Esses três pontos, de fato, trouxeram contribuições importantes às nossas análises. Ao longo da pesquisa não perdemos de vista a análise do contexto da

Universidade e o que da organização do trabalho pedagógico na Universidade condiciona ou determina a formação dos professores em Educação Física. Os questionários realizados junto aos estudantes⁸, por sua vez, trouxeram posições, compreensões, análises que os estudantes fazem do processo de formação e que diferenciam essas frentes às dos professores e do discurso oficial apresentando nos documentos.

Cabe informar que esse trabalho foi feito em meio à conjuntura de greve dos docentes de Instituições Federais de Ensino (IFE). Essa greve foi a maior em número de participação das IFE na história do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), tendo adesão de 59 IFE. Foi deflagrada, nacionalmente, em 17 de maio de 2012 e foi suspensa na semana de 17 a 21 de setembro de 2012. A greve terminou com o governo Dilma se negando a dialogar com as entidades que estavam na mesa de negociações, ANDES-SN, Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Federal (CONDSEF) e Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), e negociando apenas com Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES) que em 3 de agosto de 2012, assinou o termo de acordo, rejeitado pelas demais entidades. O ANDES-SN tenta novamente gerar um diálogo com o governo, apresentando uma contraproposta, mas não tem seu pedido atendido, mais uma vez demonstrando a intransigência do governo e desrespeito com os servidores públicos federais.

Essa greve teve como pautas melhores condições de trabalho, valorização salarial e reestruturação do plano de carreira e, em consequência, elevar a qualidade do ensino. Em muitas IFE além dos docentes, técnico-administrativos e estudantes deflagraram greve com suas pautas específicas, mas sempre tendo em vista uma educação de qualidade. Na UFPEL, a greve iniciou em 2 de julho e findou em 20 de setembro.

Ademais, a UFPEL passa por um período particular em sua história. Depois de duas gestões consecutivas na reitoria, o professor Antonio César Borges, deixou o cargo em meio a uma condenação da Justiça Federal de Pelotas por improbidade administrativa. O então reitor foi denunciado pelo Ministério Público Federal pois permitira o uso ilegal (ao não promover uma licitação) de dependências da

⁸ Em nosso trabalho, pretendíamos realizar entrevistas com alguns estudantes do curso, mas devido à conjuntura de greve e ao tempo limitado que tínhamos para realizar o trabalho, não foi possível.

Universidade por uma empresa privada sem que essa oferecesse contrapartida à Universidade (G1, 2012; ZH, 2012; AMIGOS DE PELOTAS, 2012). E não só isso, em sua administração, a UFPEL, aderiu à primeira chamada do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em outubro de 2007, que permitiu com que houvesse um impactante crescimento do número de estudantes ingressando na Universidade, passando de 8 mil estudantes em 2008 para mais de 22 mil em 2012 (JORNAL DA UFPEL, 2012), e do número de cursos oferecidos, tendo um aumento de mais de 100% do número de cursos de graduação (UFPEL, 2013a), porém o crescimento em infraestrutura e corpo docente e técnico-administrativo foi em escala imensamente menor. Logo à primeira vista é possível perceber, além de não acompanharem o crescimento do corpo discente – as salas de aulas, os laboratórios, as bibliotecas, etc. são insuficientes para dar conta das demandas (UFPEL, 2013a) –, que prédios da UFPEL estão em péssimas condições estruturais (UFPEL, 2013b).

Esses elementos são importantes para demarcar o contexto em que foi feita essa pesquisa, bem como são elementos que incidem diretamente no trabalho desenvolvido na Universidade e na formação dos professores de Educação Física.

Para atingir aos objetivos dessa pesquisa e responder ao problema, trabalhamos com categorias, filosóficas, científicas e empíricas. As categorias filosóficas com as quais trabalhamos foram totalidade, mediação e contradição. Enquanto categorias científicas, elencamos trabalho, formação de professores, conhecimento e Educação Física. As categorias empíricas resultantes do trabalho de campo foram sistematizadas em ‘gestão, processos decisórios e participação coletiva no processo de formação’, ‘subsunção da formação de professores de Educação Física à lógica mercantil’ e ‘negação do conhecimento’, dando conta de responder ao nosso problema relacionado com contexto sócio-político.

O texto que sucede essa apresentação, organizado de maneira a permitir ao leitor compreender o processo de realização do trabalho, está disposto da seguinte forma: *Dos caminhos percorridos pelo estudo; Trabalho e Capital; Trabalho e Educação; Formação de Professores de Educação Física, e Considerações Finais.*

No capítulo intitulado *Dos caminhos percorridos pelo estudo*, apresentamos e discutimos sobre o método e teoria geral do conhecimento que embasa a presente pesquisa e que julgamos, e o porquê julgamos, ser a mais apropriada para responder às questões às quais o estudo se propõe, o Materialismo Histórico

Dialético. Nele, ainda apresentamos o problema de pesquisa, a pergunta científica, os instrumentos de coleta de informações, os sujeitos da pesquisa e as etapas das análises das informações reunidas no trabalho de campo.

Em seguida, o capítulo *Trabalho e Capital* é subdividido em dois itens: *Trabalho enquanto categoria ontológica* e *Trabalho, Capital e Crise Estrutural*. Nele, discutimos a respeito do trabalho enquanto categoria ontológica, ou seja, aquilo que torna humano o ser humano; do sentido histórico do trabalho, ou seja, como se organiza o trabalho no capitalismo, e, por fim, sobre a atual conjuntura de crise do capital, que se configura enquanto uma crise estrutural.

O capítulo que segue, *Trabalho e Educação*, discute sobre a educação enquanto um processo de trabalho e a relação que as duas categorias vêm estabelecendo historicamente, principalmente no modo de produção capitalista. Falamos sobre o conhecimento que vem sendo tratado e/ou negado nos diferentes níveis da educação. Ainda nesse capítulo adentramos em uma breve análise da subsunção da educação às demandas do mercado de trabalho, em especial a partir da Teoria do Capital Humano e as adequações que essa teoria teve que ter frente à reestruturação produtiva e ao contexto neoliberal, sorvendo as premissas da empregabilidade.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises feitas a partir do nosso trabalho de campo. Primeiro, falamos sobre o histórico da formação de professores de Educação Física no Brasil e o histórico da formação de professores de Educação Física na ESEF/UFPEL. Segundo, organizamos o texto da nossa análise a partir das categorias empíricas advindas do trabalho de campo: “Gestão, processos decisórios e participação coletiva: que professores pretendemos formar?”, e ‘Somos muito mais do que isso!: A subsunção da formação de professores de Educação Física à lógica mercantil’, e ‘Negação do conhecimento: implicações da divisão no acesso ao conhecimento’.

Por fim, trazemos, no capítulo das Considerações Finais, uma síntese de nossas análises, retomando o que fora proposto para esse trabalho em termos de objetivo e problema de pesquisa, apontando os limites da pesquisa e possíveis avanços a partir de então. Após o texto, apresentamos apêndices e anexos ao trabalho.

1 CAPÍTULO I – DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ESTUDO

Estudos aos quais temos tido acesso (FRIGOTTO, 2008, SÁNCHEZ GAMBOA, 2002; TRIVIÑOS, 1987) demonstram que a não compressão e/ou não definição de uma teoria do conhecimento tem desqualificado e comprometido a produção do conhecimento. As teorias do conhecimento pressupõem diferentes entendimento sobre a relação entre o sujeito e o fenômeno, que, de acordo com cada uma delas, vai gerar diferentes conclusões.

A compreensão e definição desse embasamento teórico levam, por coerência, a utilização de recursos instrumentais pertinentes à teoria, uma vez que tais recursos estão relacionados com os métodos da pesquisa que não têm sentido afastado dos pressupostos epistemológicos, gnoseológicos e ontológicos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2002).

Na pesquisa educacional, não é diferente. Sánchez Gamboa (2002) aponta para uma pobreza e um ecletismo teórico nas pesquisas educativas realizadas nos cursos de pós-graduação no Brasil e em outros países da América Latina. Nesse texto, o autor conclui sobre a necessidade de girar o foco das discussões dos tecnicismos ou dos modelos de pesquisa no conflito das tendências extremas (como, por exemplo, pesquisa qualitativa *versus* quantitativa) para as tendências epistemológicas.

O foco das pesquisas educativas nos cursos de graduação e pós-graduação, em nível metodológico (e inclusive tratado em capítulos intitulados *Metodologia*), tem sido para os instrumentos e técnicas de coleta de dados e informações. No entanto, os métodos são mais abrangentes que as técnicas; poderíamos defini-los como os caminhos percorridos para produção do conhecimento e que a escolha dos instrumentos para coletar as informações depende dos caminhos que serão traçados. O método, por sua vez, está relacionado com os pressupostos epistemológicos e a concepção de mundo e sujeito do pesquisador e, por isso, exige um estudo mais aprofundado sobre tais pressupostos.

Frigotto (2008, p. 86) nos alerta que

[...] um dos desafios mais cruciais que enfrentamos hoje na pesquisa educacional, e que merece um esforço sistemático, é superar a confusão bastante generalizada entre a necessária liberdade de pensamento, convívio de posturas divergentes e pluralismo formal ou ecletismo.

Partindo desse entendimento, apontamos para a necessidade de uma unidade teórico-metodológica e de explicitar as bases científicas e filosóficas que subsidiaram este estudo.

O princípio do embate sobre a produção do conhecimento é determinado, segundo Marx e Engels (2009), Cheptulin (1982) e Triviños (1987), nas perspectivas filosóficas materialistas e idealistas, e dessas derivam outras tendências. Posicionamo-nos junto àqueles que defendem que a matéria, como realidade objetiva, existe independente da percepção e fora da consciência humana, e que a consciência é um produto da matéria, contrário aos que defendem a prioridade da consciência sobre a matéria (idealistas).

Dentre as perspectivas idealistas, podemos encontrar o Positivismo, a Fenomenologia, o Pós-Estruturalismo, entre outras.

O Positivismo, como teoria na perspectiva idealista, considera que o sujeito é determinado pela realidade e o sujeito não determina a realidade. Dessa forma, a realidade, tanto os fenômenos naturais quanto sociais, determinada por leis invariáveis, ou seja, é o que está dado e não pode ser modificado, cabendo ao ser humano adaptar-se às condições existentes aceitando as contradições como leis naturais e impossíveis de serem cambiadas.

Essa teoria é fundamentada nas ciências exatas e na lógica formal e, segundo Triviños (1987), só reconhece dois tipos de conhecimentos autênticos, verdadeiros e legítimos, ou seja, científicos: o empírico, que representa aquilo encontrado pelas ciências naturais, e o lógico, constituído pela lógica e pela matemática. Negando-se a existência de outras formas de conhecimento, como o conhecimento em sua forma popular e erudita (CHAUI, 1990), ou o filosófico e o cientificamente elaborado (KOSIK, 2002).

O positivismo tem como base histórica a lógica formal de Aristóteles, segundo a qual somente são verdadeiros palavras ou discursos que fielmente representam o que está na mente ou intelecto e que, por sua vez, representam o

real tal como é apreendido através da experiência empírica ou das percepções sensíveis (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Ou seja, descarta todo e qualquer traço de subjetividade do conhecimento, em defesa da *neutralidade* da ciência. A suposta neutralidade positivista pode ser confrontada pelos seus próprios pressupostos de que o sujeito é determinado pela objetividade do mundo, decorrendo daí a impossibilidade de mudança advoga-se, a partir desta perspectiva, a tese do “fim da história” (FUKUYAMA, 1992), de que o modo de produção capitalista é a forma mais avançada e acabada enquanto possibilidade de existência humana. Nega-se, assim, todo e qualquer tipo de movimento no tempo, de historicidade e transformação do mundo. Disso, podemos afirmar que, mesmo tendo tido um papel importante na história, pois buscava romper com as doutrinas teológicas e os dogmas inquestionáveis da Igreja das explicações sobre os fenômenos, ela passa de uma utopia crítico-revolucionária da burguesia no final do século XVIII para tornar-se no decorrer do século XIX até os dias de hoje uma ideologia conservadora da ordem burguesa (LOWY, 1994).

Disso resulta que tal perspectiva não se interessa pela consequência da sua pesquisa (TRIVIÑOS, 1987), pois entende que ela “estuda os fatos para conhecê-los, e tão-somente para conhecê-los, de modo absolutamente desinteressado” (DURKHEIM, 2001, p. 73). As causas e origens dos fenômenos não são do interesse de seu estudo, seu interesse é o *como* se produzem as relações entre os fenômenos.

O positivismo considera a realidade como formada de partes isoladas, onde a soma das partes constitui a totalidade e, por isso, os resultados podem ser generalizados. A totalidade não é, no entanto, todos os fatos, o conjunto dos fatos ou o agrupamento dos aspectos, coisas e relações, tampouco é um todo pronto que tem em seu conteúdo as qualidades das partes ou as suas relações ou um todo formalizado que determina as partes (KOSIK, 2002). Totalidade é processo indivisível, afirma Kosik (2002, p. 59), que em si própria se concretiza e “esta concretização não é apenas criação no conteúdo, mas também criação do todo”.

Para outra corrente que se situa dentro do idealismo filosófico subjetivo, a Fenomenologia, o sujeito determina a análise do fenômeno e, mesmo tendo diferentes posicionamentos, ambas as análises são válidas. A subjetividade é um elemento central nessa perspectiva, pois, para ela, a realidade só existe a partir da percepção que o sujeito tem dela. Como se existisse uma realidade para cada

sujeito e, portanto, criando um mundo que só existe na consciência de cada um, impossível de ser confrontado e transformado, pois não existe para os outros.

A ciência, para essa teoria, visa descrever e apresentar os fenômenos, em sua forma pura, a partir do ponto de vista do sujeito, e não se preocupa com a análise, a compreensão e a transformação dos mesmos.

Ainda dentre as perspectivas idealistas, trazemos uma que tem se tornado cada vez mais representativa nas pesquisas em ciências sociais e humanas e nos cursos de formação de professores, o pós-estruturalismo.

Tal teoria do conhecimento se insere dentre os paradigmas pós-modernos (SÁNCHEZ GAMBOA, 2010) e considera que a realidade é constituída pela linguagem e os signos que a formam. Qualquer discurso constitui a realidade; não existe um que seja privilegiado. O pensamento pós-moderno é marcado por defender o discurso heterogêneo, indeterminado (como nas ciências exatas), por desconfiar de todos os discursos universais ou “totalizantes” e por rejeitar as metanarrativas (HARVEY, 2005), por destacar o conceito de identidade com intenção de sobrepô-lo ao de classe social (BOGO, 2008) e por trazer a críticas sem a possibilidade de alternativas superadoras.

Em oposição às perspectivas idealistas, consideramos que a matéria (realidade objetiva) é prioritária em relação à consciência, essa que é uma propriedade da matéria altamente desenvolvida (CHEPTULIN, 1982). É através das sensações que ser humano percebe a realidade objetiva. A matéria se organiza por fenômenos que não estão parados, se transformam a partir das leis do movimento. É possível, para a consciência, conhecer os fenômenos, como se encontram, e suas propriedades essenciais, elaborar os conceitos, que são as formas superiores do pensamento. Entender o que são os conceitos é importante à medida que as categorias, que vamos tratar mais adiante, são formas de conceito. Então, conceito refere-se às propriedades essenciais de um fenômeno e as categorias refletem as propriedades essenciais, universais e comuns a todos os objetos, fenômenos e coisas (TRIVIÑOS, 2004). Tanto os conceitos, quanto as categorias não são estanques, pois estão sujeitas ao movimento dos fenômenos, além de que, com o desenvolvimento do conhecimento, novas categorias aparecem para exprimir os novos aspectos dos fenômenos colocados em evidência a partir desse desenvolvimento (CHEPTULIN, 1982).

A esse entendimento do movimento dos fenômenos, denominamos de dialética, e o teremos enquanto referência para o método da presente pesquisa. Mas, como afirmamos anteriormente, entendendo que a matéria antecede a consciência, ou seja, a dialética materialista.

Entretanto, isso não é suficiente para explicar o método da pesquisa; é necessário entender o fenômeno no seu desenvolvimento histórico. Para isso, temos enquanto referência o materialismo histórico que “estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

As perspectivas idealistas anteriormente citadas desconsideram o desenvolvimento histórico da humanidade. Para a Fenomenologia e o Pós-Estruturalismo, como conhecimento é aquilo que o próprio sujeito constrói a partir de suas vivências e experiências, não tem história, nem pelas gerações que o antecederam nem a partir das determinações sociais, e, tampouco, existe independente da consciência do sujeito. Já para o Positivismo, a realidade é fixa e não lhe interessa as causas do fenômeno, tampouco sua história. Tais teorias, ao separarem os fenômenos dos elementos sociais e históricos, não abordam os conflitos das classes sociais.

O Materialismo Histórico Dialético, enquanto teoria e método gerais do conhecimento e da transformação científica da sociedade, explica, de forma coerente, lógica e racional, os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento a partir do entendimento que a evolução histórica e da prática social dos homens têm como força motriz a luta de classes.

E, para melhor compreender nosso fenômeno, trabalhamos por categorias filosóficas, científicas e empíricas. As categorias são o resultado da generalização do grau de desenvolvimento do conhecimento e da prática social, que vêm de conclusões tiradas a partir do que é vivido e estudado na realidade objetiva (CHEPTULIN, 1982). Elas “servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (KUENZER, 1998, p.62). Dessa forma, dão suporte à pesquisa, ao mesmo tempo em que nos permitem organizar as informações acessadas, possibilitando uma melhor organização do trabalho.

Segundo Cheptulin (1982), as categorias filosóficas são aquelas que dizem respeito às propriedades essenciais e comuns a todos os fenômenos reais. Essas, próprias do método dialético, nos permitiram compreender o fenômeno em suas dimensão além da sua aparência. Trabalhamos, centralmente com as categorias totalidade, mediação e contradição.

Como científicas, próprias de cada ciência específica (TRIVIÑOS, 2004), optamos por trabalho – enquanto ontológico-histórico –; formação de professores – que tem se pautada pela subsunção da formação humana em detrimento da formação para o mercado de trabalho; conhecimento – ao longo da história, socializado apenas os que permitam a reprodução e manutenção da organização social que atenda aos interesses da classe social dominante, e Educação Física – que tem em suas especificidades, no atual contexto, o movimento humano enquanto objeto de estudo, que diz respeito a uma visão positivista da realidade.

Por fim, as categorias empíricas foram sistematizadas a partir da análise das informações coletadas no trabalho de campo e sistematizadas em: a) gestão, processos decisórios e participação coletiva no processo de formação; b) subsunção da formação de professores de Educação Física à lógica mercantil, e c) negação do conhecimento.

1.1 Problema, pergunta científica e objetivos da pesquisa

A função da pesquisa científica é explicar os fenômenos reais, na busca de solucionar problemas ou superar determinadas situações. Para tal, partimos da realidade conhecida e buscamos analisar, compreender e explicar como o fenômeno, que diante de nós se apresenta, se organiza para poder transformar tal a partir de demandas reais. Entendemos que a pesquisa, para responder a essas demandas reais, precisa de uma coerência teórica e metodológica e, por isso, a formulação da pergunta científica deve ser coerente com o método da pesquisa.

Para o Materialismo Histórico Dialético, o fenômeno se apresenta em três momentos para nós. No primeiro momento, percebemos o fenômeno concreto, a partir de nossas sensações, como algo caótico, confuso, que Marx denomina de *concreto sensível* (MARX, 1983). No segundo momento, passaríamos a uma representação abstrata do fenômeno. Esse momento, que denominamos de *análise*

ou *abstração*, nos permite separar as partes do todo, buscar sua origem, compreender seu desenvolvimento e explicar suas contradições, passando por momentos de representação, juízo, raciocínio até a elaboração de conceitos e categorias que expressam o salto cognitivo para o terceiro momento de unidade entre teoria e prática. Por fim, retornamos ao fenômeno que não mais se apresenta de forma caótica para nós, mas em sua totalidade com múltiplas determinações e relações, que denominamos *concreto lógico*. Esse momento é, ao mesmo tempo, o ponto de chegada e de partida da pesquisa. É ponto de chegada pois resulta de um processo teórico, e é, ao mesmo tempo, ponto de partida pois assinala um novo processo teórico ao fenômeno. Como assinala Marx (1983, p. 219), “o primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”.

Com o presente estudo, temos como objetivos:

- Conhecer, analisar e interpretar as contradições apresentadas na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física na Universidade Federal de Pelotas.
- Compreender, analisar e descrever as relações e mediações que se estabelecem entre organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física na Universidade Federal de Pelotas com a organização do trabalho no Modo de Produção Capitalista no atual contexto de crise estrutural do capital.
- Contribuir no processo de construção de propostas alternativas, no âmbito da formação de professores de Educação Física, comprometidas com a emancipação e anseios da classe trabalhadora.

Partindo do acúmulo teórico que se tem sobre formação de professores de Educação Física e da necessidade de contribuir com um projeto alternativo de formação de professores de Educação Física, explicitamos tais objetivos. A partir desses, sistematizamos, em forma de pergunta científica, o problema da nossa pesquisa a fim de buscar soluções para os problemas identificados, da seguinte forma: “*Que contradições existem na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física e como elas se apresentam frente à organização do trabalho no Modo de Produção Capitalista no atual contexto de crise estrutural do capital?*”. Essa pergunta explicita o caráter

ampliado que a questão tem no âmbito da formação em Educação Física. Adiante poderá ser melhor entendido, a partir da explicação da relação que existe entre o fenômeno estudado – organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento na formação em Educação Física – na sua forma mais geral e na singularidade da ESEF/UFPEL, o motivo pela definição do problema em um caráter ampliado e a elaboração de um estudo de caso para responder a esse problema.

1.2 Caracterização do estudo

A pesquisa sobre a organização do trabalho pedagógico na formação de professores de Educação Física foi feita a partir da elaboração de um estudo de caso nos cursos de licenciatura e bacharelado da UFPEL. Escolhemos essa instituição a partir do processo que passam os cursos de Educação Física nacionalmente, debatendo, questionando e, até mesmo, reestruturando, novamente, seus currículos e que, na UFPEL, esse debate ainda aparece de forma discreta, com pouca participação da comunidade acadêmica.

Optamos pelo estudo de caso pois esse “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Para Molina (1999, p. 98) “no âmbito educativo, o estudo de caso pode ser definido como sendo aquele que se ocupa da compreensão de uma ação educativa em uma dimensão específica”. Para a autora, a vantagem de seu uso nas pesquisas com enfoque qualitativo, “é o fato desse conectar-se rapidamente com a realidade, ou seja, possibilitar mais a interação teoria-prática e, por isso, afastar os riscos de simplificações” (MOLINA, 1999, p. 99). Dessa forma, nos será possível analisar e compreender, com maior profundidade, a totalidade e complexidade da organização do trabalho pedagógico na formação de professores de Educação Física, não restringindo a relatos ou análise documental, mas próximos ao seu acontecer natural (ANDRÉ, 1998).

O estudo de caso nos permitiu a responder ao problema à medida que um fenômeno material não está isolado do mundo em seu conjunto, ele está em correlação com outros fenômenos, que se modificam mutuamente. As propriedades de um fenômeno que são exclusivas e próprias dele constituem o singular. Cada fenômeno material, além das propriedades que lhe são exclusivas, apresenta

propriedades que se repetem nas em outros fenômenos materiais constituem o universal. Cada fenômeno material representa a unidade do singular e do geral, e o singular e o geral não existem independente, mas somente por meio de formação materiais particulares (CHEPTULIN, 1982), e o particular, por sua vez, representa as propriedades que estão presentes em um grupo de fenômenos, mas não em outro.

No caso da nossa pesquisa, a relação que o singular (propriedades do fenômeno que vão diferenciá-lo de outros) estabelece com o universal (aquilo que se repete de um fenômeno material em outros fenômenos materiais) nos permitiu compreender as particularidades que constituem o fenômeno da pesquisa, a organização do trabalho pedagógico na formação de professores de Educação Física.

1.3 Instrumentos de coleta de informações

Para desenvolver a presente dissertação, com base em nossos referenciais teórico-metodológicos, optamos por obter as informações através da análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e questionários. Os instrumentos utilizados foram sendo definidos e organizados à medida que adentrávamos na pesquisa.

a) Análise de documentos

Com esse instrumento propôs-se a análise das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, CNE/CES 07/2004 e 07/2007 e Pareceres CNE/CES 138/2002, 58/2004, 12 e 400/2005, 82/2011; Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFPEL; Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de Licenciatura (diurno)⁹ e de Bacharelado em Educação Física da UFPEL, e atas das reuniões do Departamentos de Ginástica e Saúde e de Desportos e do Colegiado da Graduação da ESEF/ UFPEL

⁹ A UFPEL oferece 3 cursos em Educação Física: Bacharelado, Licenciatura e Licenciatura Noturno. Para o presente estudo, optamos pelos cursos de Bacharelado e Licenciatura pois consideramos que a análise dos dois cursos, pelo tempo que temos para concluir o curso de Mestrado, nos permitiria trabalhar melhor com alguns elementos do que se fôssemos analisar três cursos, e mesmo considerando que, possivelmente, a análise dos três cursos nos traria alguns elementos a mais, optamos pela primeira opção.

Quanto às atas das reuniões das instâncias decisórias da ESEF/UFPEL, cabe ressaltar dois pontos: 1) as atas das reuniões dos Departamentos, apesar de termos tido acesso a todas, são sintéticas e eximem-se de trazer em seu corpo a discussão sobre os pontos, dificultando análise do processo que acontece nas reuniões; 2) tivemos acesso a apenas 14 atas de reuniões do Colegiado realizadas desde 2003; das demais reuniões não constam registros no Colegiado sobre sua realização. Além disso, muitas atas das reuniões dessa instância às quais tivemos acesso estão incompletas, não apresentam o que foi decidido na reunião para além do ponto que foi discutido e algumas das quais contém grandes erros (como atas iguais para datas diferentes ou atas incongruentes para uma mesma data de reunião). Esses dois pontos não permitiram com que esses documentos pudessem trazer maior contribuição ao nosso trabalho.

b) Questionário

Com a intenção de permitir que os estudantes dos cursos de Educação Física da ESEF/UFPEL pudessem falar sobre suas opiniões, experiências, dificuldades e participação nas decisões ao longo da formação nos cursos, fizemos uso do questionário junto às turmas de Estágio Curricular Profissional Supervisionado (ECPS) IV no curso de Bacharelado e de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) III no curso de Licenciatura (diurno). Foram respondidos, ao todo 57 questionários, dos quais 24 por estudantes do curso de Bacharelado e 33 por estudantes do curso de Licenciatura, conforme tabela a seguir:

SEXO		Feminino				Masculino				Total por curso
IDADE		20-22	23-25	> 26	Total	20-22	23-25	> 26	Total	
CURSO	LIC	11	4	2	17	10	5	1	16	33
	BAC	3	4	-	7	9	4	4	17	24
Total					24				33	57

Quadro 1: Caracterização dos estudantes-colaboradores.

Os estudantes, para garantir a preservação de suas identidades, tiveram seus nomes alterados por uma letra e um número, podendo ser identificados. As letras L para estudantes do curso de licenciatura e B, bacharelado. Os números seguiam uma ordem crescente de 1 a 33 no caso dos estudantes de licenciatura e 1

a 24, de bacharelado. Dessa forma os nomes foram substituídos por Estudante L1, Estudante L2, Estudante L3 e assim sucessivamente, ou, Estudante B1, Estudante B2, Estudante B3, transcorrendo da mesma forma.

Esse instrumento, no entanto, não foi utilizado apenas de forma a quantificar as respostas obtidas. Através dos questionários, os estudantes puderam ter voz no trabalho, além de nos possibilitar trabalhar qualitativamente dados quantitativos e relacionar as informações obtidas nos demais instrumentos utilizados nessa pesquisa.

c) Entrevista

Utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada junto aos professores dos cursos de Educação Física da ESEF/UFPEL. Através das entrevistas semiestruturadas, foi possível estabelecer um diálogo com os professores a partir de um roteiro prévio em que, à medida que os professores respondiam às questões, podíamos elaborar novas perguntas de acordo com os interesses da pesquisa.

Optamos pela a entrevista semiestruturada, pois “ao mesmo tempo que [sic] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Além de que esse instrumento nos permitiria fazer uma apreensão das representações que os professores fazem do real, do fenômeno estudado.

Foram entrevistados, ao todo, cinco professores da ESEF/UFPEL que trabalham com ambos os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física e que estavam envolvidos com a comissão formada para discutir a reforma ou reestruturação curricular. Ao todo, foram aproximadamente 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos de entrevistas com os cinco professores.

As entrevistas foram individuais e gravadas com o prévio esclarecimento e autorização do colaborador, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e devolvidas aos colaboradores para que pudessem fazer a leitura do que disseram e, caso julgassem necessário, alterações que considerassem pertinentes, validando, dessa forma, o conteúdo do material, uma vez que o próprio sujeito entrevistado deu autenticidade ao

depoimento. Os nomes dos colaboradores foram substituídos por nomes fictícios, preservando, assim, suas identidades. Depois de transcritas, as entrevistas foram deletadas, permanecendo apenas a transcrição das mesmas.

Todos os professores entrevistados são do quadro efetivo dos docentes, possuem título de doutor e alguns trabalham no Programa de Pós-Graduação e possuem projeto de pesquisa e/ou de extensão, conforme a subseqüente tabela:

	Tempo aprox. em que trabalha na área	Tempo aprox. em que trabalha na ESEF	Experiências profissionais (na área da EF) anteriores	Atua no PPG	Projeto de pesquisa	Projeto de extensão	Tempo aprox. da entrevista
Professor A	40 anos	30 anos	Ensino e treino de modalidades específicas; escola.	não	sim	sim	45min
Professor B	30 anos	30 anos	Escola.	não	sim	sim	3h15min
Professor C	30 anos	15 anos	Ensino e treino de modalidades específicas; escola; ensino superior.	não	sim	sim	1h20min
Professor D	10 anos	5 anos	Ensino e treino de modalidades específicas; ensino superior.	sim	sim	não	55min
Professor E	10 anos	5 anos	Ensino e treino de modalidades específicas; escola; ensino superior.	sim	sim	sim	1h15min

Quadro 2: Caracterização dos professores-colaboradores.

1.4 Análise das informações coletadas

Para análise das informações coletadas, utilizamos como referência a Análise de Conteúdo segundo Bardin (1977), garantindo rigor científico às nossas análises, apoiada no referencial teórico marxista.

Seguindo à orientação do autor, organizamos o processo de análise em três polos cronológicos:

1. A pré-análise, que consistiu na organização da pesquisa e do trabalho de campo, onde definimos objetivos e os instrumentos para coleta de informações, entrevistas e questionários e os documentos a serem analisados.

2. A descrição analítica, onde submetemos as informações coletadas no trabalho de campo a um estudo aprofundado, orientado pelas categorias filosóficas e científicas, buscando responder ao problema da pesquisa. Visando categorizar a nossa análise, identificamos unidades de registro (a partir de palavras-chave) e unidades de contexto em cada um dos instrumentos de coleta de informações.
3. O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, momento ao qual relacionamos e cruzamos as informações dos diferentes instrumentos utilizados (documentos, entrevistas e questionários), apoiando-nos no conhecimento já produzido sobre o fenômeno e nas categorias filosóficas e de conteúdo.

E seguimos a nossa análise para definir as categorias empíricas e responder ao problema da nossa pesquisa. As unidades de registro foram organizadas nas categorias: gestão, processos decisórios e participação coletiva; subsunção da formação de professores de Educação Física à lógica mercantil, e negação do conhecimento, que serão descritas e explicitadas no capítulo 4, Formação de Professores de Educação Física.

2 CAPÍTULO II – TRABALHO E CAPITAL

Trabalho é uma categoria central para o presente estudo. Como pretendemos, consideramos fundamental compreender o conceito de trabalho e como o trabalho se organiza no atual modo de produção.

Dividimos o presente capítulo em duas partes, primeiramente buscando entender o trabalho enquanto categoria ontológica, ou seja, que torna o ser humano, humano. No segundo momento, discutindo o caráter histórico do trabalho (material e não-material), e como se organiza na sociedade capitalista, bem como de que maneira a atual conjuntura neoliberal e de crise estrutural tem se manifestado e modificado a organização do trabalho.

2.1 Trabalho como categoria ontológica-histórica

O trabalho é fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E, em tal grau, que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2004, p.13).

A citação anterior, Engels nos apresenta, de forma sintética, que o trabalho é fundamental ao ser humano em tal grau, que ele próprio criou o ser humano.

Trabalho é a atividade em que o ser humano se relaciona com a natureza e, a partir dessa relação, transforma a própria natureza para garantir a sua existência. Essa atividade, no entanto, também transforma o ser humano, à medida que no ato de trabalho, o ser humano adquire conhecimentos e habilidades que antes não possuía. E modifica também a sociedade, pois produz uma nova situação em que novos instrumentos e novas possibilidades e necessidades irão surgir.

Portanto, o trabalho é a atividade que produz as condições materiais objetivas da humanidade e as possibilidades de criação de novas formas de

organizar a vida individual e coletiva, isto é, é a atividade fundamental através da qual o homem garante sua sobrevivência.

Essa atividade de transformação da natureza se diferencia das atividades realizadas pelos animais, que também modificam a natureza. Os animais precisam se adaptar a natureza para sobreviverem, por vezes, transformam a natureza. No entanto, em diferente grau dos animais, o ser humano projeta mentalmente a ação e a finalidade do seu ato, a partir de suas necessidades, antes de serem produzidos na prática. Essa diferença de grau é tamanha que, nos animais,

[...] não se mostrou possível estimular-lhes a capacidade de manipular representação simbólica, sobretudo em suas formas superiores como a linguagem articulada. Sem símbolos ou linguagem [sic] o pensamento conceptual deve permanecer rudimentar e, ademais, não pode ser livremente transmitido através do grupo ou às gerações seguintes (BRAVERMAN, 1977, p. 52).

Nesse sentido, o trabalho, enquanto uma atividade intencional é exclusiva da espécie humana, bem como somente para o ser humano, a “unidade de concepção e execução pode ser dissolvida” (BRAVERMAN, 1977, p. 53), ou seja, o que um ser humano pensa, a nível de trabalho, pode ser executado por outro. Ao mesmo tempo em que essa atividade garantiu ao ser humano o desenvolvimento do cérebro, da mão, da fala (ENGELS, 2004). O trabalho criou a espécie humana, através do intermédio com a natureza, assim como foi o responsável por estabelecer a relação entre os seres humanos, constituindo a sociedade, dando origem às relações de produção que constituem o mundo do trabalho (FILIPPINI *et al*, 2010).

E, assim como o trabalho é exclusivo do ser humano, somente o ser humano, é capaz de transmitir para as gerações seguintes os conhecimentos desenvolvimentos a partir do trabalho, o que nos permite a capacidade de produzir cultura. Desse modo

[...] cada nova geração começa a sua vida no mundo dos objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Participando no trabalho, na produção e nas diferentes formas da sua atividade social, ela apropria-se das riquezas deste mundo, desenvolvendo nos homens as aptidões especificamente humanas que se haviam já cristalizado e encarnado neles (LEONTIEV, 1980, p. 45).

O processo de trabalho é composto pela força de trabalho, os objetos de trabalho e os meios de trabalho. A força de trabalho é o trabalho do ser humano

propriamente dito, a ação do ser humano sobre os objetos de trabalho; esses, por sua vez são as matérias primas sobre as quais a força de trabalho irá atuar, e os meios de trabalho são as ferramentas e instrumentos que mediam a ação do ser humano com as matérias primas.

Nas sociedades primitivas, durante o período que chamamos “*comunismo primitivo*”, os indivíduos tinham como objetivo do trabalho garantir a sobrevivência de si e do grupo a qual pertenciam. Esse modelo social estruturava-se “em torno da produção e do rito mágico, que organizavam, num certo sentido, a própria vida econômica” (ANDERY *et al*, 2012, p.19). Com o desenvolvimento das forças produtivas, os homens puderam produzir mais do que necessitavam. Esse excedente da produção, bem como novas relações entre os seres humanos e uma nova organização do trabalho, acompanhou e impulsionou a apropriação privada e individual do que antes era coletivo, a terra, os instrumentos e o produto do trabalho, tornando possível a exploração do homem pelo homem. Com essas relações, surgiram as primeiras formas de sociedades de classes, dividindo aqueles que detêm a propriedade dos meios de produção e os que somente possuem a força de trabalho. A partir disso entendemos que

[...] a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro das corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com a transformação revolucionária da sociedade inteira ou com o declínio conjunto das classes em conflito (MARX; ENGELS, 2008, p. 8).

A crise do escravismo deu lugar ao feudalismo e a crise do feudalismo aliado ao crescimento do comércio e ascensão da burguesia entre os séculos XVI e XVII, permitiu com que outra forma organização social tomasse lugar, o capitalismo. Essa organização tem, em sua essência, outra forma de exploração do homem pelo homem, o trabalho assalariado, onde o burguês compra, do trabalhador a sua força de trabalho.

O trabalho nem sempre foi trabalho assalariado, isto é, trabalho livre. O escravo não vendia a sua força de trabalho ao proprietário de escravos [...]. O escravo é vendido, com a sua força de trabalho, de uma vez para sempre, ao seu proprietário [...]. Ele próprio é uma mercadoria, mas a força de trabalho não é uma mercadoria sua. O servo só vende uma parte de sua força de trabalho. Não é ele quem recebe um salário do proprietário de

terra: ao contrário, é o proprietário da terra quem recebe dele um tributo (MARX, 2010, p. 36-37).

A força de trabalho se constitui enquanto uma capacidade humana de executar trabalho e não deve ser confundida com o poder de qualquer agente não-humano, pois representa o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza (BRAVERMAN, 1977). Assim, com efeito, somente aqueles que compram a força de trabalho de outros desprezam essa diferença, pois não estão interessados nas relações sociais.

2.2 Trabalho, Capital e Crise Estrutural

No capitalismo, o trabalhador vende a sua força de trabalho por um tempo determinado e, por essa venda, o capitalista paga, ao trabalhador, um valor correspondente a esta mercadoria, chamado de salário. Como no capitalismo, a força de trabalho é, para o capitalista, uma mercadoria como outra qualquer, esse salário constitui o preço dessa mercadoria.

É uma mercadoria, pois o trabalhador troca a sua força de trabalho pelo salário, e essa troca tem lugar, na verdade, numa determinada proporção: um tanto de dinheiro por tantas horas de utilização da força de trabalho. Portanto o salário nada mais é do que o preço da mercadoria força de trabalho.

Preço é o valor de troca de uma mercadoria, avaliado em dinheiro. O preço do trabalho será determinado pelos custos de produção, pelo tempo de trabalho necessário para produzir esta mercadoria. A formação profissional exigida por um trabalho é um dos fatores que condicionam o preço da força de trabalho.

Marx (2011, p.240), afirma que

[...] para o próprio trabalhador, o trabalho só tem valor de uso na medida em que é valor de troca, não porque produz valores de troca. Para o capital, o trabalho só tem valor de troca na medida em que é valor de uso. O trabalho é valor de uso, diferente de seu valor de troca, não para o próprio trabalhador, mas somente para o capital.

Ou seja, se o trabalhador não conseguir vender a sua força de trabalho, se o seu trabalho não se realizar enquanto valor de troca para o capitalista, não se converterá em meios de garantir as condições materiais de sobrevivência, não vai se

constituir enquanto valor de uso para o próprio trabalhador. O trabalhador se sujeita a venda da sua força de trabalho pois os meios de subsistência e os meios de produção (ferramentas, instrumentos ou outras coisas que se interpõem entre o trabalhador e o objeto de trabalho e que permite dirigir sua atividade a esse objeto) estão dissociados do trabalhador.

Dessa forma, o processo de trabalho começa antes mesmo do ato do próprio trabalho, mas com o acordo entre o capitalista e o trabalhador onde se estabelecem as condições da venda da força de trabalho (BRAVERMAN, 1977). Chegamos então ao conceito de mercado de trabalho que diz respeito ao espaço onde o trabalhador vende a sua única mercadoria: a força de trabalho.

Como afirmamos anteriormente, o trabalho, é a condição fundamental da vida humana, o que possibilita que o ser humano se humanize. No entanto, no capitalismo há uma quebra nessa possibilidade, uma vez que o trabalhador, para garantir seus meios de subsistência, precisa vender ao capitalista a sua força de trabalho. O trabalho, nesse modo de produção, não pertence ao trabalhador, ele é alienado e explorado. Nem mesmo o produto do seu trabalho lhe pertence.

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 próprio é o *salário*; e a seda, o ouro, o palácio, reduzem-se, para ele, a uma determinada quantidade de meios de subsistência, talvez a uma roupa de algodão, a umas moedas, a um quarto num porão. [...] A vida, para ele, começa quando termina essa atividade, à mesa, no bar, na cama. [...] Se o bicho-da-seda fiasse para manter a sua existência de lagarta, seria então um autêntico operário assalariado (MARX, 2010, p. 36).

O trabalho é subsumido ao capital. É, para além de uma submissão através de uma imposição externa, existe uma relação de dependência do trabalhador ao capital para garantir a sua subsistência (FILIPPINI *et al*, 2010). Essa característica é que diferencia o capitalismo das demais formas possíveis dentro do sistema metabólico do capital, esse que subordina todas as funções reprodutivas sociais – das relações de gênero familiares à produção material, incluindo até mesmo a criação das obras de arte – ao imperativo absoluto da expansão do capital, da sua própria expansão. Capital e capitalismo são, então, fenômenos distintos. O capital antecede o Capitalismo e a ele será posterior (MÉSZÁROS, 2002). E, paradoxalmente, é o trabalho que sustenta o capital, em sua relação de dependência estrutural (*Idem*).

Com a subsunção do trabalho ao capital e a subordinação de todas as funções reprodutivas sociais a expansão do mesmo, a produção deixa então de se preocupar fundamentalmente com o atendimento das necessidades humanas. E todo aumento da capacidade produtiva, da especialização e da diversificação da produção industrial, no final do século XIX, seguidos do desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, foi voltado à expansão do capital.

Esse processo gerou novas complexidades na concorrência capitalista, o que fez com que houvesse uma proliferação de estratégias para aumentar, cada vez mais, a escala de produção. Frederick Taylor e Henry Ford destacam-se dentre os que formulam tais estratégias referentes a técnicas de produção industrial: taylorismo e fordismo, respectivamente. Com o taylorismo, os trabalhadores são distribuídos na linha de montagem, a partir do princípio que se dividindo as partes do processos, otimizar-se-ia o tempo de produção. O fordismo, por sua vez, a partir do taylorismo, cria a linha de produção em série, substituindo os trabalhadores por máquinas. Tais sistemas expandiram-se nas economias capitalistas durante as duas guerras mundiais, ainda que necessitassem da intervenção do Estado no período pós-guerra para garantir o “escoamento” da produção no mercado, através daquilo que ficou conhecido como o *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social. O Estado de Bem-Estar Social surge da necessidade de conter a crise econômica de 1929, a partir da formulação de John Maynard Keynes.

O capitalismo passa por diversos períodos de crise, devido ao metabolismo do sistema do capital. A crise sinaliza o esgotamento das possibilidades de expansão do sistema, ou seja, as relações de produção se tornam um entrave para o desenvolvimento das forças produtivas e, conseqüentemente, para expansão do capital, que só pode ser superado de forma global. As crises, pelas quais vinha passando, se caracterizavam por serem cíclicas, ou seja, períodos de crise, seguidos de períodos de expansão. A crise de 1929 foi superada ao atribuir ao Estado o planejamento econômico e fazê-lo garantir políticas de assistência social (como seguro desemprego, previdência social, direito a educação pública, subsídio no transporte, etc.).

Durante o Estado de Bem-Estar Social, houve um impulso no desenvolvimento tecnológico, gerando uma nova revolução industrial, a “revolução da informática” (SAVIANI, 2005) Como todas as relações são apropriadas pelo capital a ele serem subordinadas, esse avanço tecnológico foi “utilizado para alterar

o padrão produtivo introduzindo a acumulação flexível a qual substitui o taylorismo-fordismo pelo toyotismo, com o que se deslocam os mecanismos de controle para o interior das próprias empresas, secundarizando o papel dos sindicatos e do Estado” (*Ibidem*, p. 21). O toyotismo foi desenvolvido no Japão em 1950 e se caracteriza por uma tecnologia mais avançada, reduzindo o número de trabalhadores, que são responsáveis por mais de uma função ao mesmo tempo, e a produção é enxuta, pois acontece conforme a demanda, portanto trabalhadores polivalentes e uma produção flexível. Esse processo também se deu pois, após as duas guerras mundiais, a economia mundial entrou em novo período de crise e novas condições de mercado são postas.

Essa nova crise, que se inicia na década de 1970, no entanto, tem uma característica diferenciada das demais. A expansão do capital, seguido do desenvolvimento das forças destrutivas da natureza e força de trabalho humana, chegou a tal ponto que as relações de produção, ao não acompanharem, se tornaram um entrave, revelando uma crise estrutural em seu mecanismo, ou seja, diferente das crises cíclicas anteriores onde havia um período de crise com duração limitada, seguido de um período de expansão, ou que afetava apenas alguns países. Além disso, ela se diferencia das demais crises pelo seu caráter universal, seu alcance global, temporalidade permanente e modo de desdobramento rastejante (MÉSZÁROS, 2002).

Antunes (1999) afirma que, como resposta a crise, “iniciou-se um processo desde reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo” (p. 33). Com o Neoliberalismo, o Estado se torna mínimo em garantir direitos aos trabalhadores e em gastos sociais. Deixa de ser investido em educação, saúde, segurança, transporte, afetando diretamente a classe trabalhadora como justificativa para amenizar a profunda crise. Se não bastasse, o desemprego, antes considerado um fator de crise, passa um dos elementos para conter a crise.

Em contraposição a falta de investimento em gastos públicos, o Estado passa a injetar quantias exorbitantes de dinheiro para salvar instituições financeiras e empresas que foram afetadas com a crise. Devemos destacar o protagonismo das organizações internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BIRD) no gerenciamento do desenvolvimento do capitalismo, assim como de suas crises (SAVIANI, 2005). O Estado, ao mesmo tempo em que se torna

mínimo na garantir de direitos sociais, torna-se máximo no controle dos trabalhadores, na desregulamentação de direitos trabalhistas e no poder de romper com os sindicatos.

Anderson (1995, p. 2) coloca que o “remédio” para conter a crise seria, então,

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa "natural" de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos.

No Brasil, somente a partir do Governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, que as ideias neoliberais chegaram ao país. O Plano Brasil Novo se embasava no pensamento neoliberal e defendia uma economia menos controlada pelo Estado. Com o *impeachment* de Collor, seu então vice, Itamar Franco assume e deixa a cargo do Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), a efetivação de um novo plano de estabilização da economia do país.

O Plano Real, então sucessor do Plano Brasil Novo, grande impulsionador na campanha de FHC (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB) à Presidência da República, nada mais era do que de uma série de medidas em sintonia com o Consenso de Washington, ou seja, “políticas que se inscrevem num modelo de integração econômica baseado numa estratégia de política multinacional, segundo a qual o ‘livre comércio’ equivale à liberdade de exploração máxima, pela via da desregulamentação e da flexibilização” (TAFFAREL, 1998, s/p). Outras medidas adotadas pelo governo FHC que colocavam o Brasil em sintonia com a nova ordem neoliberal foram a privatização de grandes empresas estatais, como a Companhia Vale do Rio Doce, o Banespa e a Telebrás e, já no segundo mandato, as políticas educacionais, que gradualmente desresponsabilizava o Estado em garantir educação pública e designava à iniciativa privada esse setor social e colocavam a

educação brasileira em sintonia com as imposições das organizações mundiais BIRD e FMI.

Os governos subsequentes, de Luís Inácio Lula da Silva, em seus dois mandatos, e Dilma Rousseff, atualmente, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), não fugindo do contexto político mais amplo, conferiram nova face ao papel do Estado brasileiro. Baseado no modelo de uma “nova” socialdemocracia, que teve como maior expressão o Partido Trabalhista Inglês (*Labour Party*) em que o Estado “não era mínimo como no neoliberalismo, mas também não era máximo como queriam os adeptos da ‘velha’ socialdemocracia” (FRIZZO, 2012, p. 75). No Brasil, o PT surge como uma alternativa popular, conforme explicita Frizzo (2012, p. 75),

um governo de coalizão no parlamento, cooptação sindical e de movimentos sociais, assistencialismo aos pobres e miseráveis através do aumento do endividamento público junto ao Banco Mundial e regulação da economia de mercado orientada pelos organismos internacionais.

No âmbito educacional, as políticas implementadas pelos governos do PT, assim como por seus antecessores, assumem o mesmo caráter de contenção dos gastos nesse âmbito social, girando para iniciativa privada a oferta e, posteriormente, de caráter assistencialista. No Ensino Superior, os exemplos mais expoentes dessas políticas são o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O primeiro amplia o número de vagas na Universidade Pública, porém precariza os serviços com o baixo investimento e a intensificação do trabalho dos docentes e funcionários das universidades. O segundo, por sua vez, troca vagas ociosas em IES privadas por “incentivos” fiscais.

O central, porém, nas políticas educacionais brasileiras tem sido colocar a educação em sintonia com a nova ordem mundial para manutenção da hegemonia do capital. Não foi à toa que a nova reformulação da LDBEN assim como do Plano Nacional de Educação (PNE) apontam para a “desregulamentação, flexibilização, descentralização e privatização” da educação, assim como há uma forte tentativa de silenciar “as concepções pedagógicas elaboradas nos anos 80 do século XX e, ao mesmo tempo, atendendo as necessidades do capital, são alavancadas políticas e reformas educacionais que abordam as noções de competências, de habilidades, qualidade total e empregabilidade” (BACCIN, 2010, p. 51).

Nesse capítulo, o fundamental para nós é entender que tanto as instâncias produtivas, quanto políticas, interferem direta ou indiretamente na organização de todas as instâncias sociais. Então, discutimos o trabalho enquanto fundante do ser humano, a sua organização na sociedade capitalista e a atual conjuntura de crise estrutural e política neoliberal. Isso é fundamental, pois a formação de professores de Educação Física não está, de nenhuma forma, desvinculada dessa forma de organização social e das quais historicamente a humanidade passou, pois nesse período de crise estrutural do capital, a demanda é de um novo tipo de trabalhador e não de um novo tipo de ser humano. Para chegar à formação de professores de Educação Física é fundamental discutirmos a relação entre educação e trabalho conforme faremos no capítulo a seguir.

3 CAPÍTULO III – TRABALHO E EDUCAÇÃO

O trabalho, como vimos anteriormente, foi o que criou condições para que o ser humano se transformasse em humano. Ou seja, o ser humano não nasce humano, precisa aprender a sê-lo, precisa forma-se humano.

Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade (SAVIANI, 2007, p.154).

Ou seja, a educação e o trabalho, no processo de formação humana, imbricam-se.

A educação lida, fundamentalmente, com o conhecimento produzido e apropriado nas relações de trabalho. É através do “conhecer”, do conhecimento, que o ser humano consegue responder aos desafios que historicamente se apresentam em sua vida (TAFFAREL, 1993). Podemos concluir, então, que, enquanto formação humana, a educação tem por objetivo garantir as condições para produção e reprodução da vida.

No entanto, a educação não está isolada do restante da sociedade, se objetiva em condições materiais contraditórias, dentro de possibilidades históricas em que estão em jogo interesses de classes antagônicas que determinam os rumos de tais processos (*Idem*). Vilar (*apud* Andery *et al*, 2012, p. 174) coloca o seguinte:

A cada modo de produção corresponde não somente um sistema de relações de produção, como também um sistema de direito, de instituições e de formas de pensamento. Um regime social em decadência serve-se precisamente destes direito, dessas instituições e desses pensamentos já adquiridos, para opor-se com todas as suas forças às inovações que ameaçam sua existência. Isto provoca a luta das novas classes, das classes ascendentes, contra as classes dirigentes que ainda se acham no poder e determina o caráter revolucionário da ação e do pensamento que animas estas lutas.

No período de “*comunismo primitivo*”, a educação visava garantir os meios de sobrevivência do ser humano e não estava, de nenhuma forma, desvinculado do

trabalho. Com o advento da propriedade privada, uma classe passa a sobreviver do trabalho de outra. Isso origina uma educação diferenciada, voltada a essa outra classe, *ociosa*, uma *educação escolar* (SAVIANI, 1994). Para a classe que vivia do próprio trabalho, a educação era o próprio ato de trabalho. Essa forma escolar de organização da educação culminou na separação entre a educação e o trabalho.

Durante a Idade Média, a Igreja, além de grande detentora de terras – em um período em que a posse de terras era sinônimo de riqueza –, detinha o saber e o controle do sistema educacional formal, influenciando princípios jurídicos, políticos, éticos e morais (ANDERY *et al*, 2012). Esses, saber e influência em diversos âmbitos políticos e sociais, garantiram à Igreja o poder de definir o conhecimento a ser produzido e socializado, e ela, a Igreja, os fazia de acordo com os próprios interesses. Por esse motivo, em especial, “toda vida intelectual ficou subordinada à Igreja: a teologia, a filosofia e a ciência traziam, umas mais outras menos explicitamente, a marca da religião” (*Ibidem*, p. 142).

Não obstante, na transição da sociedade feudalista à capitalista não foi diferente. As classes dirigentes colocavam a seu serviço, visando à manutenção de seu posto no poder, a produção e socialização do conhecimento. Em contrapartida, a classe que disputava o poder buscava a produção do conhecimento que rompesse com a forma de pensar da Idade Média, em que a relação entre o homem e Deus era central, baseada nos dogmas da Igreja.

Com a demarcação do capitalismo como organização social predominante, houve mudanças significativas no âmbito da produção e apropriação do conhecimento e da organização formal da educação. Em primeiro lugar, a educação, na sociedade capitalista, assume um caráter diferenciado, tendo em vista que tanto a classe trabalhadora quanto a classe dominante, a burguesia, usufruem da educação escolar. Isso, pois, havia outra diferença fundamental entre o feudalismo e o capitalismo, o caráter estratifica hereditário que existia em um e não no outro. No feudalismo tanto a nobreza quanto a servidão passavam de pai para filho. No capitalismo, essa relação deixa de ser natural para se predominantemente social (SAVIANI, 1994), rompendo com a essência divina, substituindo por uma essência humana, a “*natureza dos homens*” (FRIGOTTO, 2009). Isso é importante para mais adiante entendermos o discurso disseminado de que aqueles que se esforçam “crescem na vida”. Em segundo lugar, após a Revolução Industrial, importante marco de consolidação do capitalismo, houve uma mudança na qualificação exigida

ao trabalhador: se o processo de manufatura, onde a matéria-prima e os instrumentos pertenciam ao capitalista e o trabalho era parcelado porém ainda executado, com o uso de ferramentas, pelos trabalhadores, exigia certa qualificação dos trabalhadores, com a introdução das máquinas no processo, o nível dessa qualificação baixa significativamente. A burguesia, agora, detentora do poder, utiliza a educação como instrumento para a manutenção do sistema vigente.

Mesmo, após a Revolução Industrial, com a diminuição de exigência do nível de qualificação, a educação e qualificação do trabalhador se mantiveram como componentes que agregavam valor à mercadoria força de mercado. Isso porque os trabalhadores mais qualificados poderiam executar mais e outras funções do que os não-qualificados. A educação, em especial através das instituições formais de ensino, vem pautando a formação profissional em detrimento da formação humana, pois a educação cumpre papel fundamental de qualificar o trabalhador para atender as demandas do mercado de trabalho e do capital.

Essa relação se tornou mais evidente a partir da década de 1960, quando Theodore Schultz, preocupado em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção, publica o livro “O Valor Econômico da Educação”, onde desenvolvia sua tese da Teoria do Capital Humano. Tal teoria defendia que a educação deveria atender à qualificação profissional e à preparação para o mercado de trabalho.

O componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumentam futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção. (SCHULTZ *apud* FRIGOTTO, 1989)

A Teoria do Capital Humano, segundo Minto (2010), concluiu que a qualificação do trabalho humano por meio da educação é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Se essa teoria surge na década de 1960, ela se desenvolve numa conjuntura marcada pela participação do Estado na economia e em um período de desenvolvimento capitalista, do Estado de Bem-Estar Social.

Quando as técnicas de produção taylorista e fordista prosperavam, ao trabalhador era exigido que se adaptasse às tarefas automatizadas e uma organização fragmentada da produção. Não precisava demandar esforços criativos

às suas tarefas, nem pensar sobre a produção. Para isso, era demandada uma educação predominantemente tecnicista; fragmentada, pois não era necessário que o trabalhador entendesse o processo de produção como um todo, e desvinculada a teoria da prática, pois o trabalhador não devia se apropriar dos conhecimentos sobre a produção, para que o capitalismo pudesse administrar melhor os gastos com a produção e ampliar a sua produção.

Ao pautar separar a educação do trabalho e ao pautar a educação pelas demandas do mercado de trabalho, o conhecimento que histórica e socialmente fora produzido e apropriado ao longo da história da humanidade é negado à classe que vive do trabalho. Já o era quando do feudalismo a Igreja apropriava-se do mesmo e só socializava o que cabia para sua manutenção no poder. Com as mudanças na organização social, o conhecimento, à serviço do capital é novamente negado, à classe que vive da venda da força de trabalho.

No entanto, a partir da reestrutura produtiva do taylorismo/ fordismo para o toyotismo, um novo tipo de trabalho é exigido, não somente no que compete às capacidades necessárias, mas uma nova forma de agir. Dessa vez, não mais um trabalhador automatizado, mas um trabalhador polivalente e flexível.

No âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de “competências”. Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital. (KUENZER, 2005, p. 80)

A Teoria do Capital Humano, com essa mudança, também se modifica. Com o fim da promessa do pleno emprego do Estado de Bem-Estar Social, surge uma nova promessa: *a da empregabilidade*, a partir da qual passa a ser responsabilidade do indivíduo fazer as melhores opções para conquistar uma melhor posição no mercado de trabalhos (GENTILI, 2005). Dessa forma, a Teoria do Capital Humano passa a defender que não somente o nível de qualificação dos trabalhadores é suficiente para garantir inserção no mercado de trabalho, ela gira para o plano individual as causas de êxitos e fracassos nos planos profissional e social.

Para Antunes (1999, p. 131), a empregabilidade “é dada pela necessidade crescente de qualificar-se melhor e preparar-se mais para conseguir trabalho. Parte importante do tempo livre dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir ‘empregabilidade’, palavra que o capital usa para transferir aos

trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital”. Isso, pois, no atual contexto de crise e desemprego estrutural, nem mesmo a mão de obra mais qualificada é garantia de emprego, é necessário ter competências individuais (FILIPPINI *et al*, 2010).

Além disso, a educação se situa numa categoria particular de trabalho, o trabalho não-material. Diferente do trabalho material que garante a produção dos bens materiais para subsistência do ser humano, o trabalho não-material possibilita a produção e propagação dos saberes necessários para vida, que são necessários para o ato de trabalho material.

Assim como as formas de trabalho material, a educação também se constitui em processo e produto de trabalho com o conhecimento sendo o produto da educação e, o processo de trabalho estabelecido pelas diferentes abordagens pedagógicas e pelo trato com o conhecimento. No entanto, no caso da educação, “o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se” (SAVIANI, 2008, p. 12), ou seja, o conhecimento produzido, produto do trabalho, é consumido no ato de sua produção.

Não obstante, se o trabalho pedagógico atualmente se desenvolve a partir da organização social capitalista, mantém relações com a organização do trabalho nessa sociedade. Assim, as características que a organização do trabalho assume no interior da sociedade capitalista também se expressam na organização do trabalho pedagógico. Não por acaso a escola se organiza por disciplinas, fragmentado o conhecimento e o trabalho pedagógico; a escola dissocia teoria e prática, tal como o trabalho intelectual é desvinculado do trabalho material.

A partir do exposto, podemos afirmar que as relações de trabalho vêm direcionando os objetivos da educação nos diferentes modos de produção. A educação, como também uma forma de trabalho, se modifica de acordo com essas relações, assumindo características distintas em sua forma de organização.

4 CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esse capítulo, conforme já mencionado, tratará a respeito da formação dos professores de Educação Física no Brasil, retomando como historicamente ela foi se organizando até chegar ao processo que culminou na aprovação das atuais DCNEF, a implementação dessas nos cursos das IES e implicações dessas na organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento nos cursos de Educação Física.

Partimos da discussão da trajetória histórica da formação em Educação Física no Brasil anterior a elaboração das DCN dessa área para compreendermos o importante papel que a Educação Física vem cumprindo para a organização social capitalista.

A Educação Física no Brasil se consolidou nas primeiras décadas do século XX a partir da instituição médica e da instituição militar sob o preceito de formar um homem saudável, forte, ágil, disciplinado e empreendedor que contribuísse com a construção de uma nação afortunada e próspera e que se adapte facilmente a organização social que preza pela livre concorrência, a organização social capitalista. O desenvolvimento da aptidão física se estabeleceu, então, enquanto a função da Educação Física nesse período (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ainda nesse período não havia a figura do professor de Educação Física como aquele que desenvolvia as atividades da Educação Física e essa, tampouco se configurava enquanto disciplina escolar. Eram instrutores físicos formados pelas instituições militares os responsáveis pelo desenvolvimento de atividades relacionadas à Educação Física.

Foi sob o discurso de que era necessário formar um homem “disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social” (*ibidem*, p. 36) que a Educação Física – aqui, nesse período, vista enquanto prática da ginástica e exercícios físicos – chega também às classes populares. E, posteriormente, sob os mesmos preceitos, é incluída no sistema educacional brasileiro. Vale ressaltar que essa já era vista dessa forma na Europa desde a ascensão do capitalismo.

As instituições militares foram os primeiros espaços de formação dos professores que desenvolviam as atividades relacionadas à Educação Física. Somente em 1939, através do Decreto-Lei n. 1.212/1939, pela intensificação da demanda, foi criada a primeira escola civil de formação desses professores. Taffarel (1993) ressalta que essa formação apresentou um professor que se diferenciava dos demais de outras áreas, tanto na formação acadêmica – pois possuía menor exigência para ingresso no curso – quanto no processo de formação – que, diferente dos demais tinha duração de apenas dois anos, além de que se fundamentava em conhecimentos eminentemente biológicos, desconsiderando conhecimentos da área pedagógica.

Além do curso de formação dos professores de Educação Física, formava Técnico em Massagem e Técnico Desportivo, Médico especializado em Educação Física, Instrutores de Ginástica para professores primários e Instrutores de Ginástica. Todos esses, exceto de professor, com duração de um ano (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Na década de 1960, a área teve ocorridos significativos no campo da formação dos professores. A partir da Lei n. 4.024, que estabelecia diretrizes e bases para educação nacional, os cursos superiores deveriam ter um currículo mínimo de validade nacional que seria fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e complementação que a ser definida pelos estabelecimentos de ensino. Então, o Parecer CFE 292/1962 fixa o currículo mínimo dos cursos de formação de professores, e, posteriormente, o Parecer CFE 298, dos cursos de Educação Física.

No fim da década de 1960, no período da ditadura empresarial-militar no Brasil, dois feitos afetam, se não direta, indiretamente a formação em Educação Física. Um deles foram os acordos firmados entre o Ministério de Educação e Cultura e a United States Agency for International Development (USAID), com o objetivo de estabelecer convênios de assistência econômica para educação brasileira em contrapartida a definir diretrizes para os rumos da mesma (TAFFAREL, 1993). O segundo marco foi a Reforma Universitária de 1968, baseada no modelo de universidade científica e pós-graduação (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

A partir dos acordos firmados com a USAID e os incentivos destinados à educação, em especial à pós graduação, muitos professores concluíram seus cursos de mestrado e doutorado fora do país, principalmente na Europa e na América do Norte (TAFFAREL, 1993; FRIZZO, 2012). Esses dois lugares, segundo Frizzo (2012)

eram centralmente procurados por terem, no âmbito da pesquisa em Educação Física, forte influência das ciências biomédicas, o mesmo procurado pela produção científica da Educação Física no Brasil. O autor ainda complementa que

[...] essas pesquisas, que se centraram no âmbito da cinesiologia, da biomecânica, da fisiologia do exercício e do comportamento motor (controle, aprendizagem e desenvolvimento motor), adotaram o paradigma empírico-analítico, inspirador das opções científicas e filosóficas positivistas utilizadas país (FRIZZO, 2012, p. 157).

Nessa conjuntura são propostas as novas normas para formação de professores de Educação Física, a Resolução CFE 69/1969, oriunda do Parecer CFE 894/1969. Essa resolução reduz as habilitações à de professor e técnico desportivo, essa a ser obtida concomitante com a primeira a partir do acréscimo de duas disciplinas desportivas (BRASIL, 2004b). Fixava um currículo mínimo que delimitava

[...] um conjunto de disciplinas obrigatórias alocadas em dois grupos de disciplinas, a saber: a) matérias básicas – Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene; b) matérias profissionais – Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e as disciplinas pedagógicas (MORSCHBACHER, 2012, p. 71).

Mas somente com o Parecer CFE 672/1969, sob pressão do movimento estudantil, que se determina a inclusão definitiva das disciplinas de cunho pedagógico na formação de professores de Educação Física (TAFFAREL, 1993).

Nessa nova normatização, os esportes ganham maior destaque na formação, decorrente da nova face que a Educação Física assumia pós Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto pós-guerra,

o projeto que privilegia o treinamento desportivo ganha crédito por parte da classe governamental, que vê, nesse campo, e espaço para disseminar a ideologia da representatividade frente à política internacional por meio do ganho de medalhas olímpicas, como também meio para que os cidadãos esqueçam conflitos sociais ocasionados pelo novo modelo produtivo (SOUZA, 2009, P. 23).

Na década de 1960, não diferente dos períodos anteriores, a Educação Física, tendo a aptidão física enquanto referência, se mantém enquanto importante instrumento de legitimação da organização social capitalista, dessa vez sob os auspícios do regime empresarial-militar. Na década de 1970, essa característica se

fortalece pelo Decreto-Lei n. 69.450/1971 que institui a Educação Física enquanto “atividade curricular” obrigatória em todos os níveis de ensino, com a qual ela serviu para “colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil” (CASTELLANI FILHO, 1991, p.121).

Já no final da década de 1970, início da década de 1980, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, intensifica-se um debate na área da Educação Física a cerca do seu papel de legitimação a sociedade capitalista. Esse debate se polariza em dois grupos de maior expressão (TAFFAREL, 1993). Dentre esses dois grupos, tinha o daqueles que defendiam a Educação Física voltada à perspectiva da aptidão física e promoção da saúde, centrada num embasamento biológico, e o dos quais questionavam a função social que a Educação Física vinha exercendo e defendiam um embasamento das perspectivas sociológicas e pedagógicas.

Concomitante ao período de redemocratização, começam a germinar no Brasil, assim como em outros países, políticas de ajustes estruturais, decorrentes da tentativa de conter a crise do modelo econômico do pós-guerra. Essas políticas, retomando o que discutimos no Capítulo I, tinha por objetivo criar um Estado forte no controle social mas parco nos gastos sociais.

No âmbito da Educação Física, com a efervescência do debate na área na década de 1980, a Resolução CFE 69/1969 e sua rigidez curricular e a ausência de autonomia das instituições em definir seus currículos de acordo com as demandas de cada região e características e interesses da comunidade escola de cada IES não ficariam de fora de sofrer críticas por parte da comunidade acadêmica e professores da área. Mas a proposta a ser apresentada coadunava com outros interesses. Concomitante ao advento do Neoliberalismo e das políticas preconizadas pela nova configuração do Estado de não garantia dos direitos sociais básicos, como a saúde, a iniciativa privada, de forma enfática, toma para si o nicho que se abria: o mercado da atividade física, esse marcado pela presença de um grande contingente de trabalhos informais, precarizados e isento de leis trabalhistas (BOTH, 2009). A partir dessa nova configuração do mercado de trabalho da Educação Física, surgem novas demandas para formação e é aí que entra em cena uma nova normatização para os cursos de Educação Física.

A Resolução CFE 03/1987, oriunda do Parecer CFE 215/1987 e aprovada em junho de 1987, propunha uma nova caracterização aos cursos de Educação Física. A Resolução CFE 69/1969 previa um currículo mínimo e a possibilidade das IES oferecerem cursos de professores em Educação Física e Técnico Desportivo; a nova resolução fixava mínimos de duração e conteúdo e possibilitava às IES oferecer cursos de Licenciatura Plena¹⁰ e/ou Bacharelado em Educação Física.

Morschbacher (2012), ao analisar o Parecer CFE 215/1987 e a Resolução CFE 03/1987 traz contribuições importantes à análise desses dois pontos diferenciais centrais. No que diz respeito à possibilidade de ofertar cursos de Licenciatura e Bacharelado, a autora afirma que essa organização “legitima uma fragmentação que, para além da titulação acadêmica, coloca-se, precipuamente, ao nível do conhecimento a ser tratado e produzido nos cursos de formação” (MORSCHBACHER, 2012, p. 76). Quando ao fato de não fixar mais um currículo mínimo a autora adverte que anexo ao Parecer CFE 215/1987 havia um conjunto de disciplinas sugeridas pelo CFE para facilitar às IES a elaboração de seus currículos na área de Formação Geral e questiona se tais sugestões possam ter determinado os currículos dos cursos de Educação Física reestruturados a partir desse novo ordenamento legal.

Além dessas duas questões centrais, a resolução de 1987 se diferencia da anterior ao propor, em substituição ao conjunto das disciplinas básicas, profissionais e pedagógicas, duas áreas de conhecimento: formação geral – que compreendia os conhecimentos filosóficos, biológicos e psicológicos, da sociedade e técnicos – e aprofundamento de conhecimentos – que atendesse aos interesses dos alunos considerando as características regionais da IES e o perfil desejado, e ao aumentar a carga horária do curso de 1.800 para 2.880 horas/aula.

No período subsequente nós vemos uma ampliação das políticas neoliberais no Brasil, no âmbito da saúde, educação, previdência, dentre outros, especialmente quando Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume a presidência da república. Na educação, organizações internacionais como FMI e BIRD atuam como locutores da concepção neoliberal e essa última se expressa, na educação,

¹⁰ Em 19987 era possível às IES oferecerem cursos de Licenciatura Curta, por esse motivo deveria ser especificado qual a modalidade a ser oferecida. No entanto após a aprovação da Lei n. 9.393 em 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para Educação Nacional, a modalidade de Licenciatura Curta deixa de existir não havendo mais a necessidade de explicitar Licenciatura Plena, uma vez que todas passam a ter essa caracterização.

[...] a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural, que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. (GENTILLI, 1995, P. 244).

Ou seja, uma nova manifestação do capital para manter garantir que à educação atenda aos seus interesses e contribuía na manutenção da sua hegemonia.

É nesse momento histórico de amplo processo de implementação de políticas neoliberais que, na década de 1990, iniciam-se novos processos de discussão dos rumos da educação e da formação em cursos superiores, dentre eles o de Educação Física. Em 1995, pela lei n. 9.131/1995, é extinto o então CFE e criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), com suas próprias instâncias decisórias internas, dentre elas a Câmara de Educação Superior (CES), responsável pela regulamentação dos cursos superiores de todo país.

Em 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996. Aprovado após a LDBEN, o Parecer CNE/CES 776/97 definia orientações gerais para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. O Parecer propunha, dentre outros, de um total de 8 (oito) pontos, os seguintes aspectos a serem considerados na organização e definição das diretrizes de cada curso:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; [...]
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudos independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive os que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada [...] (BRASIL, 1997).

A partir desse parecer, o inicia-se um processo de criação de DCN para os cursos de graduação, baseados nesses pontos. E todas essas diretrizes, em

consonância com o parecer, direcionam a formação nos diversos cursos para uma formação profissional, flexibilizada, ao permitir variados tipos de formação e habilitações.

Esse processo teve início com o edital n. 04/97 da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), que convocava todas as IES a discutirem e encaminharem propostas de DCN para os cursos de graduação. Essas propostas seriam analisadas e sistematizadas por comissões de especialistas (COESPs) de cada área de formação designados pelo CNE. Esse edital teve duração de 4 (quatro meses), impedindo muitas IES de enviarem propostas.

Até então, a Resolução CFE 03/87 orientava a graduação em Educação Física, que revogara a Resolução CFE 69/69. A resolução anterior fixava o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física, determinando a estrutura curricular mínima a partir de disciplinas obrigatórias (BRASIL, 2004). A resolução posterior, por sua vez, assume uma nova característica, com mínimos de duração e de conteúdo, baseado em uma análise da “rápida ampliação e diversificação do mercado de trabalho, antes concentrado na educação escolar e no emergente campo profissional esportivo” (BRASIL, 2004, s/p). Então, a Resolução CFE 03/87, baseado nessa análise, propunha duas titulações na graduação em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado.

A Resolução CFE 03/87 adiantou-se frente ao Parecer CNE/CES 776/97 no que diz respeito a romper com a rigidez dos currículos, mas ainda assim, pela convocação do CNE, era necessário discutir novas diretrizes, frente às rápidas mudanças no mercado de trabalho.

Na área da Educação Física, tiveram, ao todo, 4 (quatro) COESPs. Para o presente trabalho vamos distinguir, especificamente, dois momentos das COESPs dessa área. Um primeiro, sem a participação dos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física (Sistema CONFEF/CREF) e um segundo, a partir do qual o Sistema CONFEF/CREF articulou suas instâncias particulares para formular propostas de diretrizes para Educação Física e manteve representante nas comissões.

O Sistema CONFEF/CREF foi criado em 1998, a partir da aprovação da Lei n. 9.696/98, que dispõe sobre a regulamentação do Profissional de Educação Física. A regulamentação da profissão ocorreu em um contexto de políticas para superação da crise estrutural do capital; políticas, essas, neoliberais, que se pautam na mínima

intervenção do Estado para garantir direitos básicos (remetendo à esfera privada), e máxima no que diz respeito ao controle dos trabalhadores e flexibilização dos direitos trabalhistas para contribuir com a ampliação das taxas de lucros dos capitalistas. Confirmamos essa afirmativa a partir do fato de que a Lei n. 9696/98 foi baseada na Reforma Administrativa do Estado (Lei n. 9649/98) do Governo de Fernando Henrique Cardoso, que permitia que os conselhos profissionais fossem órgãos privados e não mais autarquias do Estado (FRIZZO, 2011).

A regulamentação da profissão é uma tese corporativista que apenas tenta garantir uma demarcação territorial do mercado de trabalho a uma parcela dos trabalhadores, mas não considera as relações contraditórias presentes nesse mercado. Desconsidera a tal ponto de afirmar que a

[...] desvalorização de sua profissão e a precarização do trabalho têm origem apenas na falta de demarcação protecionista do mercado, que permite a entrada de grupos de trabalhadores que supostamente não fornecem a mesma qualidade de serviços que é prestada por seu grupo profissional [...] (NOZAKI, 2004, p. 171).

Retomando ao histórico da criação das DCNEF. A primeira COESP da Educação Física (COESP-EF), que foi instituída em 1998, não contou com a participação do Sistema CONFEF/CREF e apresentou uma proposta de DCNEF que extinguiu as duas titulações propostas pela Resolução CFE 03/1987, definindo uma única graduação em Educação Física. Apesar de ter apenas uma titulação, essa proposta também demonstrava consonância com as mudanças no mundo do trabalho,

[...] 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 da formação, já no processo da graduação (*Ibidem*, p. 249).

O mandato da COESP-EF encerrou-se em 2000 e em 2001, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (DCNEB), Parecer 09/2001, que viria a ser a Resolução CNE/CP 01/2002. Essas diretrizes estabelecem que os cursos de licenciatura deveriam ter uma estrutura com identidade própria (BRASIL, 2002), ou seja, as IES deveriam

diferenciar os cursos de graduação em licenciatura das demais titulações (bacharelado e tecnólogo), o que inviabilizava a proposta da COESP-EF.

Diversos movimentos e entidades representativas das categorias de professores ou que tinham relação com a formação superior em licenciatura, antes da aprovação das DCNEB, quando o documento “Proposta de Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, em curso de nível superior: versão preliminar” é apresentado, se manifestaram colocando os pontos divergentes dessa proposta. Dentre essas entidades estavam Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), entre outros (MORSCHBACHER, 2012). Mesmo com a manifestação dessas entidades, a proposta foi homologada, mantendo os pontos de divergência, a constar: o documento demonstra clara consonância com as políticas de ajuste estrutural condicionadas pelos organismos internacionais à educação dos países em desenvolvimento, especialmente no que diz respeito à concepção de competências como eixo central na formação.

A partir da segunda COESP-EF, as propostas de DCNEF apresentadas demonstravam clara consonância com o que era discutido nas instâncias internas do Sistema CONFEF/CREF. Esse conselho profissional, ao longo do processo de discussão e elaboração das diretrizes curriculares, se colocou enquanto “entidade intermediária entre as Instituições de Ensino e o Poder Público e decisório da categoria profissional” (CONFEF, 2002, s/p). A relação entre o que estava sendo discutido e o papel em que o CONFEF se colocava ao longo do processo ficam mais evidentes em dois fatos: a estreita similaridade que havia entre o documento apresentado, em abril de 2002, pela segunda comissão de especialistas, o Parecer 138/2002, e as propostas trazidas pelo *Documento de Intervenção Profissional*, anexo à Resolução CONFEF 46/2002, e a presença de um representante do Sistema CONFEF/CREF nas segunda, terceira e quarta COESPs da Educação Física.

O Parecer 138/2002 apresentado pela 2ª COESP-EF não agradou parte das entidades da área, inclusive pela proposta ter desconsiderado a construída no Fórum

de Campinas, onde o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte reuniu-se com dirigentes de diversas IES e representantes da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física (ExNEEF). Insatisfeitas, algumas entidades se manifestaram: a direção nacional do CBCE, na época, articulou uma ação de resistência, junto ao Ministério do Esporte, pela não publicação no diário oficial desse parecer; dirigentes das escolas de Educação Física elaboraram uma carta no II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física, organizado pelo próprio CONFEF, solicitando a revogação do parecer; Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) apresentou, na 54ª Reunião da Sociedade Brasileira para Progresso da Ciência (SBPC), uma Carta Aberta na qual critica não só a proposta de formação trazida no parecer como o próprio Sistema CONFEF/CREF, e o MEEF, que havia participado da construção da proposta do Fórum de Campinas, bem como, desde o início de seus encontros discutia os rumos da formação em Educação Física (NOZAKI, 2002).

Em 2003 foi definido pela não-publicação do Parecer CNE/CES 138/02 e uma nova COESP-EF foi formulada que apresentou um substitutivo a tal parecer. Tal proposta de substitutivo foi construída em consenso, entre o Ministério do Esporte, os dirigentes de escolas de Educação Física, o CONFEF e o CBCE. A proposta, no entanto, apresentava uma inconsistência teórica, o que demonstrou a fragilidade do consenso (TAFFAREL; LACKS, 2005).

A ExNEEF enviou uma carta ao CNE, na qual colocava sua posição contrária a forma apressada que se deu o processo e solicitando um fórum com todas as entidades científicas e representativas das áreas do conhecimento para construção das DCNEF (FILIPPINI, 2010). Nessa carta, afirmava que

Uma proposta curricular deve se questionar sobre os objetivos do curso de formação, buscando uma maior articulação entre teoria e prática, garantindo a interdisciplinaridade assim como reconhecer, identificar e respeitar as diferenças de seus alunos, sistematizar os saberes pedagógicos de modo a facilitar o processo ensino e aprendizagem, incentivar a pesquisa em prol da construção social, direcionando sempre para ações crítico transformadoras. Dando ênfase às questões político-sociais do processo de formação para a superação das barreiras impostas pelo sistema capitalista que privilegia uma minoria em detrimento a exploração/alienação da grande maioria. (ExNEEF, 2003)

A ExNEEF, ao longo de todo processo de discussão das DCNEF, apontou como um equívoco pautar a formação pelas demandas do mercado de trabalho e

fragmentar a formação em Educação Física, em Licenciatura e Bacharelado. Defendia um projeto de formação pautado nas demandas históricas e sociais de superação do capital, e a Cultura Corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física. Tendo uma proposta clara de formação, a ExNEEF não aceitou fazer parte da 4ª COESP-EF quando convidada pelo CNE, pois sabia que um consenso com entidades como o CONFEF não seria legítimo.

Importante ressaltar, também, a posição do CBCE em relação ao substitutivo apresentado pela COESP-EF. O, até então, Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho¹¹, enviou uma carta à Direção Nacional do CBCE, posicionando-se contrário ao substitutivo do Parecer CNE/CES 138/02 e cobrando o porquê, a época da votação, mesmo encontrando-se reunido na cidade de Vitória, não fora consultado sobre o mesmo. O GTT também fazia uma crítica à professora que na época representava o CBCE na COESP-EF, pelo fato dela defender um possível consenso dentre as propostas apresentadas, desde que houvesse um avanço frente ao Parecer CNE/CES 138/02, em suas próprias palavras¹²:

“Apesar de ter a clareza de que as Diretrizes Curriculares da Educação Física, elaboradas pela Comissão de Especialistas da SESu/MEC, não representam uma mudança esperada por parte significativa dos professores da área, sou favorável a proposta apresentada por considerá-la o avanço possível para o atual momento histórico porque passa a Educação Física brasileira. Penso que a proposta avança bastante se comparada ao Parecer n. 138” (FIGUEIREDO *apud* TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2006, p. 99).

Após a não-aprovação do substitutivo, foi criada uma nova COESP-EF, com a presença de representantes do Ministério do Esporte, Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MEC), CONFEF, Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física (CONDIESEF) e CBCE, a 4ª COESP-EF, sem a participação dos estudantes. A proposta apresentada por essa comissão, o parecer 058/2004, mantinha a divisão na formação entre Licenciatura e Bacharelado, a concepção de educação pautada em competências e o objeto de estudo da Educação Física sendo o Movimento Humano. Esses três pontos foram

¹¹ Atualmente o GTT intitula-se Formação Profissional e Campo de Trabalho.

¹² Declaração de voto da Professora Drª Zenólia Figueiredo, contrário ao documento intitulado “Carta de Vitória” aprovado no encontro do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, em 14 de dezembro de 2003.

as divergências centrais nas propostas apresentadas anteriormente. E, mesmo mantendo essas, o parecer foi aprovado, tornando-se a Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004, que institui as DCNEF.

O que representam essas diretrizes para a formação de professores de Educação Física? A partir do histórico podemos tirar as conclusões de que

o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física [...] evidencia um contraditório processo em que, de um lado, os sistemas educacionais e a política pública educacional “necessitam” ser reformados de modo a atender às necessidades do capital [...] e, de outro, amplia-se e/ou intensifica-se (a resistência) a luta para que seja possível à classe trabalhadora reivindicar e materializar uma formação coerente com os seus interesses históricos de emancipação (MORSCHBACHER, 2012, p. 100).

Nesse sentido, as políticas educacionais do atual momento histórico representam, em sua maioria, os interesses do capital e a sua necessidade de instrumentos garantam sua forma de organização social; em contrapartida, demonstram que existem resistência contra essa perspectiva, em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

4.1 Universidade Federal de Pelotas: Situando a formação de professores de Educação Física na ESEF

A UFPEL é uma Fundação de Direito Público com sede e foro jurídico no município de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. A Universidade foi criada em 1969, no entanto, aglutina em sua estrutura acadêmica, Faculdades (como de Agronomia, Direito e Odontologia) e Institutos (como de Sociologia e Política, Artes e Biologia) que tiveram o início de suas atividades antes de sua criação. Anteriormente, algumas dessas integravam a Universidade Rural do Rio Grande do Sul, que passou, em 1969, então, a ser a UFPEL e outras estavam vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituições particulares também foram agregadas, como o Conservatório de Música de Pelotas, da Escola de Belas Artes Dona Carmem Trápaga Simões, o Curso de Medicina do Instituto Pró-Ensino Superior do Sul do Estado e o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça.

A Universidade conta com quatro Campi, o Campus do Porto, onde está alocada a Reitoria, o Campus do capão do Leão, o Campus da Saúde e o Campus das Ciências Sociais, além de Unidades dispersas, como o caso da Escola Superior de Educação Física (ESEF).

Pelos dados mais recentes, de 2013, do Relatório de Autoavaliação, apresentado pela Comissão Própria de Avaliação, a instituição conta com 101 cursos de Graduação Presencial, 6 cursos de Graduação em modalidade de Educação à Distância (EaD), 17 cursos de especialização, 39 cursos de mestrado e 14 cursos de doutorado. Vinculados a esses cursos estão 15.751 estudantes de graduação em modalidade presencial (dos quais 12.511 estão matriculados), 5.620 estudantes de graduação em modalidade EaD (dos quais 1.276 estão matriculados), 1.224 estudantes de mestrado e 698 de doutorado; 1.234 técnicos administrativos; 1.177 docentes permanentes, e 171 docentes substitutos ou temporários (UFPEL, 2013).

Em 2003, a UFPEL reestruturou seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) a partir de uma avaliação que a situação histórica e social pressionava a Universidade a se adequar a uma nova conjuntura de avanços científico-tecnológicos e de produção do conhecimento vinculada às empresas dos países desenvolvidos (UFPEL, 2003). A partir de então, a Universidade adotou como teoria pedagógica, proposta no projeto pedagógico, para orientar o trabalho pedagógico, o construtivismo, tendo o professor como facilitador e orientador do aluno ao conhecimento. O PPI defende, em seu texto, que a formação deve contemplar “aspectos humanitários, filosóficos e sociológicos, que, junto com os conhecimentos necessários a um bom profissional, contemplem os estudos de um cidadão autônomo e responsável” (UFPEL, 2003, s/p).

A UFPEL aderiu ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), desenvolvido pelo Ministério da Educação, em 2007 e, apesar de avaliar como positiva o crescimento da Universidade, há de se registrar as condições de infraestrutura e de trabalho dos docente e técnicos-administrativos atualmente existente. A proporção de discentes por docente na UFPEL, considerando todas as modalidades de ensino (graduação, EaD, mestrado e doutorado) e os docentes com diferentes regime de trabalho (20h, 40h ou 40h com dedicação exclusiva, substitutos ou temporários), é de aproximadamente de 16/1, a mesma proporção de discentes por técnico-administrativos. Esses números elevados sobrecarregam os docentes e os funcionários, resultando em má qualidade

do serviço prestado ou, como registram os estudos de Contaifer *et al* (2003), Cruz e Lemos (2005), Lacaz (2010), Leda e Mancebo (2011), entre tantos outros, estresse e adoecimentos desses trabalhadores.

Quanto à infraestrutura, segundo o documento de autoavaliação da Universidade (UFPEL, 2013), que foi respondido por 563 membros do corpo acadêmico, dentre docentes, estudantes e técnico-administrativos, foram identificados problemas e fragilidades no que diz respeito à infraestrutura e alguns serviços prestados pela UFPEL. Alguns, e talvez os principais, pontos de crítica por parte da comunidade acadêmica são a quantidade insuficiente de salas de aula e alguns aspectos como espaço, equipamentos e ventilação das mesmas; quantidade limitada e espaço inadequado dos auditórios, salas de permanência dos professores e restaurantes; condições das instalações sanitárias; número insuficiente de bibliotecas por Unidades da Universidade, bem como limitado acervo bibliográfico; as condições dos laboratórios de informática e demais instalações para fins didáticos.

Na ESEF/UFPEL, essa situação não é diferente. Criada em 1971 e instituindo seu primeiro curso de Educação Física, em modalidade de licenciatura, em 1973, desde a implementação do REUNI, corpo docente teve um aumento inferior a 60% mesmo depois da criação de dois novos cursos de Educação Física na unidade, o curso de bacharelado, em 2006, e o curso de licenciatura noturno, em 2010. A infraestrutura também contém fragilidades em, por vezes, ser insuficiente, como o caso de algumas salas de permanência de professores em que dois ou três ocupam um pequeno espaço; ou até mesmo, em alguns locais, precárias, a exemplos de salas que possuem goteiras ou que o ar condicionado não funciona.

O curso de bacharelado em Educação Física começou a ser ofertado em 2006, decorrente das mudanças necessárias do antigo currículo para adequar-se à nova legislação (DCNEF e DCNEB), que, de acordo com o PPC do curso, já não “respondia aos desafios impostos pelas exigências da nova realidade da Educação Física” (UFPEL, 2010b, p. 11). Já o curso de licenciatura Noturno teve início em 2010 e ainda não foi reconhecido pelo MEC, foi criado pois a Universidade passou a ter como prioridade a formação de professores.

Os cursos de Licenciatura e Bacharelado, que são o objeto dessa pesquisa, são diurnos e presenciais, têm ingresso anual, oferecem, cada, 50 (cinquenta) vagas e têm matrícula semestral.

O objetivo do curso de licenciatura é a “formação de competentes professores da Educação Básica, que conheçam o desenvolvimento de seus alunos e da sociedade” (UFPEL, 2010a, p. 17). Já o curso de bacharelado tem por objetivo a formação de um profissional que possa intervir em diferentes campos onde a Educação Física esteja presente, de forma competente e ética (UFPEL, 2010b, p. 16).

Para concluir o curso de licenciatura, os estudantes devem cursar 50 disciplinas obrigatórias e três optativas, dentre as 32 ofertadas, totalizando 3.366 horas/aula, acrescidas de mais 200 horas de Atividades Complementares. Das disciplinas obrigatórias, três são de estágio, com carga horária de 493 horas/aula e, com a mesma carga horária, mais oito disciplinas de Prática como Componente Curricular (PCC).

O curso de Bacharelado tem uma carga horária total de 3.655 horas/aula, distribuídas em 48 disciplinas obrigatórias e 12 optativas, que podem ser escolhidas dentre as 35 oferecidas, além das 200 horas de Atividades Complementares. Esse curso tem quatro disciplinas de estágio, com o nome de Estágio Curricular Profissional Supervisionado (ECPS), e cinco disciplinas de PCC.

4.2 Organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física

Para tal estudo, utilizamos como referência a concepção de trabalho pedagógico pois entendemos que esta nos permite ter uma noção ampliada da atividade pedagógica desenvolvida no processo de formação, a contemplar os sujeitos que a compõem, articulada a estrutura sócio-política e embasada por uma concepção de educação. Enquanto outras referências não dão conta de contemplar todos os envolvidos, alunos e professores (como, por exemplo, a expressão *trabalho docente*), nem consideram a educação como uma atividade produtiva que tem relação com a teoria e com a reflexão crítica (como *prática pedagógica*).

Essa perspectiva que propomos parte de uma concepção de educação enquanto processo de trabalho e que defende uma formação omnilateral antagônica a uma formação subsumida à lógica mercantil que atente aos interesses do capital. No entanto, não podemos ignorar os limites postos para a organização do trabalho

pedagógico, pois inserido em organização social historicamente determinada, mantém estreita relação com tal organização social. Assim sendo, as formas que a organização do trabalho pedagógico assume, mantém ligações com essa organização social (FREITAS, 2006). Isso não quer dizer que o trabalho pedagógico, como um todo, é determinado pela sociedade capitalista, mas, sim, que na sua organização existem expressões advindas de tal, assim como contradições que permitem com que o trabalho pedagógico supere essas mesmas expressões em vista a outra organização social.

A organização do trabalho pedagógico se desenvolve tanto na esfera da sala de aula quanto na organização do trabalho escolar em geral. Por esse motivo iremos trazer elementos da organização do trabalho escolar que interferem, se não direta, indiretamente em como se estabelecer as relações entre os sujeitos (estudantes e professores) e o conhecimento. No capitalismo, essas relações estão alicerçadas sob três características: ausência de trabalho material, fragmentação e alienação (*Idem*).

Dito isso, iremos, nos itens que segue, discutir a organização trabalho pedagógico na formação de professores de Educação Física e a relação e os elementos que incidem sobre ela no atual contexto de crise estrutural do capital, pautada pelas Resoluções CNE/CES 01/2002 e 07/2004.

4.2.1 Gestão, processos decisórios e participação coletiva: que professores pretendemos formar?

Um aspecto importante e contraditório na formação de professores de Educação Física diz respeito à tomada de decisões sobre os rumos da formação e a gestão do trabalho pedagógico. Contraditório, pois existe uma tensão entre a participação coletiva e gestão autoritária nos processos decisórios, e entre a autonomia das IES e as imposições de órgãos superiores ou organismos externos à Universidade.

Ao tratarmos desse assunto, dos processos de decisão e da gestão na Universidade, consideramos que “a organização do trabalho pedagógico sobre o impacto de uma sociedade organizada com referência na propriedade privada dos meios de produção, cuja base é o trabalho assalariado, alienado” (FREITAS, 2006,

p. 113.), portanto, não obstante, a alienação manifesta-se no interior dos processos de formação, inclusive, dos professores de Educação Física. Mais adiante, iremos resgatar de que forma esse processo de alienação traça paralelo com o que discutiremos nesse item do capítulo sobre organização do trabalho pedagógico.

Partimos, como um primeiro ponto a tratarmos nesse subcapítulo, a respeito de como se deu o processo de elaboração e implementação das DCNEF. Ao longo do processo da discussão que deu origem à Resolução CNE/CES 07/2004, os membros das COESPs-EF foram os responsáveis por, em um primeiro momento, sistematizar as propostas advindas das IES a partir do edital SESu/MEC n. 04/97 e, seguidamente, elaborar uma proposta de diretrizes para a área. Precisamos considerar, no entanto, alguns aspectos desse processo: o período de 4 meses que as IES dispuseram para debater em suas instâncias internas, com todos os seguimentos (professores, estudantes e técnico-administrativos), um projeto de formação a ser pautado pelas diretrizes; como foram definidos os representantes das comissões que debateriam e encaminhariam o projeto de diretrizes. Questionamos se 4 meses é tempo suficiente para debater com toda a comunidade acadêmica? Julgamos que não. Para que se efetivasse um projeto coletivo, seriam necessários diversos espaços aglutinando e mobilizando todas as categorias e isso demandaria mais do que o tempo disposto. Quanto à representação no interior das COEPS-EF, não contou com presença de alguns seguimentos – em especial dos estudantes, na maior parte do tempo – tampouco com grupos que defendiam posições antagônicas ao que se estava encaminhando.

Podemos afirmar, a partir desses dois aspectos, que o processo de elaboração das DCNEF, como um todo, não fora amplo e democrático tal como ele se propunha a ser. Abrimos um parêntese para falar que, inclusive pelo que já apresentamos nessa dissertação quando tratamos do histórico da formação em Educação Física, houve disputas no interior das COESPs, que, analisando o processo e seu resultado, foram desconsideradas em torno de um “consenso possível”. Bem como no interior de algumas poucas IES, estudantes, professores e técnico-administrativos elaboraram e participaram de espaços visando iniciar a discussão sobre os rumos da formação em Educação Física.

Retomando à questão da elaboração das diretrizes, mesmo que o edital do MEC viabilizasse um tempo estendido para a elaboração de uma proposta pelas IES, essa já deveria conter as orientações definidas pelo Parecer CNE/CES 776/97,

o que, de certa forma, direcionava o tipo de trabalhador que se pretendia (e ainda se pretende) formar. O projeto de formação que se baseia tal parecer e, posteriormente, a Resolução CNE/CES 07/2004 advém de determinações impostas pelos organismos internacionais (BIRD, FMI, UNESCO,...) para as políticas educacionais aos países em desenvolvimento, ou seja, imposições de organizações externas até mesmo às instâncias decisórias da política educacional brasileira. Os governos FHC, Lula, ao longo de seus mandatos, e Dilma, atualmente, colocaram as políticas educacionais do Brasil em consonância com as imposições desses organismos. Santos Júnior (2005), em sua tese, afirma que as DCNEF estão em consonância com tais políticas assim como servem de mediação entre o trabalho que se espera do futuro professor de Educação Física e a ordem capitalista vigente. Noções como polivalência, formação flexível, formação abstrata, competências, empregabilidade, empreendedorismo advém de formulações desses organismos internacionais que, aliadas às demais reformas do Estado, vêm com a intenção de afirmar ideologicamente a necessidade da nova ordem neoliberal. Essas determinações precedem às decisões tomadas por professores e estudantes no processo de formação em Educação Física.

Ainda defende o autor (*Ibidem*, p. 54), “as atuais DCNEF são a expressão contingente de uma necessidade histórica do capitalismo de garantir a hegemonia na direção do processo de formação humana, da qual a Educação Física é parte integrante”. Nesse sentido, retomando um pouco do processo histórico da elaboração das DCNEF e relacionando ao bojo das políticas educacionais defendidas e implementadas pelos governos à época, não convinha garantir um processo democrático que culminasse em uma proposta avançada de formação humana, mas seguir o “ardil da democracia neoliberal”, organizado ainda segundo o mesmo autor da seguinte forma: “a) obnubilar o debate; b) desqualificar as posições críticas; c) cooptar setores/pessoas chaves e d) manufaturar o consenso convidando setores/pessoas para decidir o que já está de antemão decidido” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 55).

Quanto ao processo de implementação das DCNEF, partindo do MEC, veio de forma vertical, definindo, a priori, objeto de estudo, perfil do egresso e concepção de formação pautada no modelo de competências. Se a construção das DCNEF não garantiu com que o debate fosse feito no interior das IES, tampouco a implementação da nova legislação o fez. Não só porque tinha já uma linha definida a

ser seguinte, mas porque o tempo que as IES tinham para se adequar não permitiria uma ampla discussão com a comunidade acadêmica, considerando o projeto pedagógico e o contexto sócio cultural de cada instituição, o corpo docente e os interesses da mesma. No caso da ESEF/UFPEL foi com esse quadro que nos deparamos na implementação das DCNEF, que, com tentativas frustradas de discussão pelo corpo docente e discente, a elaboração e sistematização do projeto final ficou a cargo do coordenador do colegiado, conforme relataremos mais adiante.

Não podemos esquecer, igualmente, a ingerência do Sistema CONFEF/CREF na formação dos professores de Educação Física. Esse conselho se inseriu no processo de discussão das DCNEF para garantir seus interesses corporativos, especialmente no que diz respeito à garantia da existência dos cursos de Bacharelado. Conforme explica-nos Nozaki (2004, p. 247),

Não obstante, a ingerência do sistema CONFEF/CREF no âmbito da formação e qualificação profissional se efetivou enquanto estratégia de consolidação deste conselho profissional e sua imposição perante a categoria e a sociedade. Aproveitando as mudanças em curso da formação profissional em todas as áreas no país, o sistema CONFEF/CREF buscou dar o tom às mudanças desta natureza na educação física, como também estabeleceu relações de exigência na qualificação de outros trabalhadores que atuavam em seus próprios campos.

E complementa,

O CONFEF, desde sua criação, tentou ingerir-se na formação superior em educação física, participando e criando fóruns nacionais e regionais para a construção de políticas nessa área, se auto-denominando entidade representativa da categoria para esta questão e justificando-se através das novas demandas do mercado de trabalho: (*Ibidem*, p. 248)

O interesse do Sistema CONFEF/CREF em intervir na formação acadêmica se justifica, além da tentativa de se firmar como entidade representativa da área, pela necessidade de pautar um profissional que atendesse exclusivamente os espaços de trabalho que o próprio conselho poderia gerenciar, ou seja, todos, exceto a escola¹³. Disso impulsiona a expressividade que o curso de bacharelato teve a partir das atuais DNCEF. Vale salientar que, conforme afirmamos no início deste capítulo, a fragmentação dos cursos de Educação Física não decorrem exclusivamente das DCNEF e da intervenção Sistema CONFEF/CREF, regulada

¹³ Cabe aos Conselhos (Nacional, Estaduais e Municipais) gerenciar, fiscalizar e legislar sobre a educação, campo de trabalho exclusivo dos profissionais formados em cursos de licenciatura

inclusive por legislações anteriores (como a Resolução CFE 03/1987), ela já é tida como algo já consolidado no âmbito da formação superior tanto pelo Parecer CNE/CP 09/2001 quanto pela Resolução CNE/CP 01/2002.

Entretanto, para o Sistema CONFEEF/CREF não era o bastante existir a possibilidade de criar cursos de bacharelado em Educação Física, era necessário reafirmar uma interpretação equivocada de que os cursos de licenciatura na área formavam professores para atuar exclusivamente nos níveis da Educação Básica e que, para trabalhar em espaços não-escolares, era necessário cursar a outra modalidade do curso.

Para o CONFEEF, a licenciatura forma “professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, portanto, para atuação específica e especializada com a componente curricular Educação Física” (CONFEEF, 2006, p.20) e o bacharelado forma profissionais 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 um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, estando impedido de atuar na educação básica (*Idem*).

Interpretação equivocada pois não há impedimentos legais para que os egressos de cursos de licenciatura em Educação Física possam trabalhar em espaços não-escolares. O professor Paulo Monteiro Vieira Brava Barone, presidente da Câmara de Educação Superior do CNE até 2009, na palestra intitulada “Reestruturação Curricular: formação e atuação profissional em Educação Física”, realizada em julho de 2009 no Centro de Educação Física e Desporto da UFSM, explica sobre a interpretação errônea que o Sistema CONFEEF/CREF faz das DCNEF:

Essas orientações se destinam às Instituições de Ensino Superior, nas suas múltiplas funções [...], mas não tem nada haver com a artificialidade da interpretação dicotômica que se fez dela numa resolução do CONFEEF que impropriamente diz que aquelas diretrizes distinguem o graduado do licenciado e, portanto, aí sim tem consequência, enquanto tão interpretando erroneamente não tem problema, mas quando passa a aplicar restrições ao trabalho, baseados nisso, aí essa interpretação tem de ser contestada. [...] A visão do CONFEEF é uma visão absolutamente míope, segundo a qual a licenciatura forma só para a escola no sentido pejorativo da expressão, meramente para a escola, o que é evidentemente uma redução imprópria, errônea do papel formativo que os cursos de licenciatura têm (BARONE *apud* ALVES, 2010).

Dessa interpretação equivocada e interessada do Sistema CONFEF/CREF, muitas IES reestruturaram seus cursos de licenciatura em Educação Física para formarem exclusivamente para o ambiente escolar e criaram cursos de bacharelado, para atender aos demais espaços de trabalho. Como exemplo a ESEF/UFPEL, em que o curso de licenciatura “objetiva a formação de professores para trabalhar na Educação Física escolar (UFPEL, 2010a, p. 18) enquanto que o bacharelado tem como objetivo formar

[...] um profissional capaz de *intervir em diferentes campos*, onde estejam presentes as várias manifestações e expressões da Educação Física, de forma competente e ética, cientificamente referenciada tendo compromissos com o humanismo e busca da elevação cultural dos cidadãos. (UFPEL, 2010b, p. 17, grifos nossos)

Nos questionários realizados com os estudantes, podemos perceber que nem todos tem compreensão de quais áreas abrangem a atuação dos licenciados e dos bachareis ou alguns têm a mesma interpretação equivocada do Sistema CONFEF/CREF, a exemplo dos relatos dos estudantes que dizem que os bacharéis “não podem atuar na escola em hipótese alguma, já nós licenciados, ainda atuamos, mesmo que ilegalmente [fora da escola]” (Estudante L3 – *questionário*) e que “a licenciatura deve trabalhar em escola, porém dizem que podemos atuar em academia” (Estudante L22 – *questionário*) ou ainda que o “[...] bacharel tem como ambiente de trabalho a academia e tudo relacionado ao treinamento físico. Licenciatura é para quem quer dar aula em escola” (Estudante B11 – *questionário*).

Outros estudantes, no entanto, demonstram que, apesar dos projetos dos cursos se pautarem por essa diferença de “licenciado atua na escola; bacharel, nos demais espaços”, têm clareza de que os que se formam em licenciatura, pela legislação, não são impedidos de trabalharem em outras áreas da Educação Física que não Educação Básica. Falas como “a licenciatura pode trabalhar em qualquer lugar enquanto o bacharel é restrito a não poder trabalhar na escola” (Estudante L18 – *questionário*) ou que “a licenciatura abrange, na prática, todo o mercado de trabalho” (Estudante B4 – *questionário*) exemplificam que, de alguma forma, contraditoriamente, os estudantes estão tendo acesso à explicação adequada da legislação vigente.

Não obstante, no curso de bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPEL, podemos afirmar que o Sistema CONFEF/CREF teve uma

participação indireta no processo de discussão e elaboração. Conforme expresso no PPC desse, e trazido no excerto abaixo, representantes do Sistema CONFEF/CREF participaram de discussões sobre formação profissional que contribuíram com o que viria a ser o projeto desse curso.

Os diversos debates envolveram vários setores e fóruns de discussão, tanto nas universidades que trabalham diretamente com a formação profissional, como também com os envolvidos com a questão do exercício e regulamentação da profissão (UFPEL, 2010b, p. 13).

E, assim, também presente no texto do PPC do curso de bacharelado, podemos ver que esse projeto se aporta no projeto da Regulação da Profissão para justificar tal curso, além de defender essa tese corporativista quando esse diz que este PPC

[...] necessariamente interage com o que reza a Lei nº. 9.696 (1998) sobre a Regulamentação Profissional em Educação Física [...] e que [...] com a nova realidade de existir legislação que regulamenta a atividade profissional [...] surgem demandas antes inexistentes. A regulamentação profissional, com respectivo código de ética, preenche uma lacuna no universo da Educação Física brasileira. (UFPEL, 2010b, p. 14).

Inclusive, a proximidade dos cursos de Educação Física da ESEF/UFPEL com o Sistema CONFEF/CREF aparece quando a própria página virtual da ESEF/UFPEL mantém um link que leva diretamente à página do Conselho Regional de Educação Física do Rio Grande do Sul (CREF 2), e à página do CONFEF. Isso, por si só, não nos garante que essa relação exista, mas juntamente com os demais documentos da instituição e as falas dos professores entrevistados, nos confirma a hipótese de que a instituição mantém estreita relação com o Sistema CONFEF/CREF e legitima esse conselho como entidade de área, mesmo que no interior da instituição possamos ver contradições no que diz respeito a essa relação.

Quando, retomando o que discutimos até então nesse subitem, os sujeitos dos processos de trabalho pedagógico na formação dos professores de Educação Física estão alheios às decisões tomadas que definirão os rumos a tomarem os cursos de Educação Física, podemos afirmar que, em certo grau, os professores e estudantes de Educação Física estão alienados do processo, pois a legislação e algumas organizações externas definem, a priori, a concepção de formação, o conhecimento a ser tratado, que tipo de profissional/ser humano se pretende formar

e impõem marcos teóricos que tolhem a autonomia das IES. A alienação, no entanto, no trabalho pedagógico, se manifesta de forma particular. Pela característica de trabalho não-material da educação, o estudante e o professor estão alienados do processo de trabalho, não do produto, pois o produto, o conhecimento, é consumido no próprio ato de produção (FREITAS, 2006).

Nas Universidades Públicas Federais, nós ainda temos mais um elemento que nos permite perceber que certas decisões sobre os próprios rumos que a instituição tomará são alheias às decisões representativas dos três segmentos que compõem a Universidade, como a escolha dos dirigentes e o processo de avaliação, que estão subordinados ao MEC.

O processo de avaliação das IES e dos cursos é feito através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei n. 10.861/2004. O SINAES avalia tanto IES públicas como privadas, seus cursos e o desempenho dos estudantes. Esse sistema, criado pelo MEC, tem como alguns de seus instrumentos o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a Auto Avaliação, a Avaliação Externa, a Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Alguns elementos desse sistema de avaliação global das IES nos permitem verificar que a avaliação é, em grande parte, alheia a participação dos segmentos que compõem a Universidade. Esse sistema de avaliação desconsidera, em seus instrumentos, a diversidade e autonomia das IES no seu processo, pois, mesmo que contemple avaliação interna e avaliação externa e que defenda a necessidade de atender ao critério da diversidade institucional, apresenta um roteiro de avaliação comum a todas as IES.

O ENADE, inclusive, se tornou componente curricular obrigatório, independente das decisões das IES. Os cursos que se recusarem a aplicar o exame junto a seus alunos estão sujeitos a punição, bem como os estudantes que não fizerem a prova, quando chamados pelos MEC, não terão seu diploma concedido pela instituição.

Apesar do documento do SINAES indicar que o sistema de avaliação visa “fornecer elementos para a reflexão e propiciar melhores condições de desenvolvimento” (BRASIL, 2004b), a legislação não diz o que será feito com as informações obtidas, não remete ao governo a responsabilidade de prover melhores condições para garantir infraestrutura (bibliotecas, laboratórios, salas de aula, equipamentos,...) adequada, qualificação docente e dos técnico-administrativos,

melhores condições de trabalho para que as IES públicas possam elevar a qualidade do ensino superior e, no caso das IES privadas, exigir que essas se responsabilizem pela melhoria da oferta da educação superior (ANDES-SN, s/d). Essa lacuna abre margem para que as avaliações sirvam principalmente, como comumente acontecia com o sistema anterior de avaliação, o “Provão”, para ranquear cursos e instituições, estimulando competitividade entre as instituições de ensino numa lógica empresarial e causando uma desvalorização dos cursos com notas inferiores ao invés de garantir maiores investimentos nos aspectos considerados insatisfatórios ou razoáveis dos cursos nas universidades públicas.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) ainda coloca outra crítica ao documento do SINAES quando este defende ampla participação da comunidade externa e interna, mas não apresenta os critérios para essa participação e que, dependendo da correlação de formas entre dirigentes e comunidade acadêmica, poderá ser ou não coletiva e democrática (*idem*)¹⁴.

Existe, conforme afirmamos anteriormente, uma tensão entre a autonomia das IES e as imposições de órgãos superiores ou organismos externos à Universidade, e existe, também, uma tensão entre a gestão autoritária e a participação do coletivo no interior das IES. Outro ponto a ser tratado, portanto, nesse subitem diz respeito aos processos decisórios no interior da ESEF/UFPEL.

Quando o conhecimento a ser tratado nas disciplinas foi pré-definido sem a participação do professor no processo decisório, a atividade do professor se constitui de forma alienada. Na construção dos PPCs de licenciatura e de bacharelado, conforme afirmado pelos professores nas entrevistas, a necessidade de adequar a formação em Educação Física às novas DCN foi discutida em reuniões de Departamento, onde todos os professores têm direito a voz e voto. No entanto, identificamos em nosso trabalho de campo que a construção dos PPC não se efetivou enquanto uma construção coletiva, também pela necessidade de cumprir os prazos estabelecidos pelo CNE.

O coordenador do colegiado à época foi o responsável por sistematizar a proposta de PPC, conforme seu próprio relato, quando afirma que “[...] os projetos pedagógicos, eu que fiz, sistematizei, organizei e adequiei a literatura.” (Professor A

¹⁴ Sobre SINAES, consultar ANDES-SN. **Análise da proposta do SINAES** (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Diretoria do ANDES-SN. s/d.

– *Entrevista, 10/10/12*). Assim como outros professores também falam sobre o assunto, como o professor B que relata que o processo

[...] ficou muito na onda do Coordenador do Colegiado. [...] A gente tentou várias vezes e nunca chegou a termo, em nenhum deles. Então, ele tinha que dar conta do processo como coordenador do Colegiado e mandou ver. [...] Quem para e lê, percebe, vê o [Professor A] em cada parágrafo do Projeto. (Professor B – *Entrevista, 09/10/12*).

Essa organização dos PPC, elaborados e sistematizados pelo Coordenador do Colegiado na época em que foram organizados os cursos, influencia no trabalho dos professores na medida em que esses devem se guiar pelas ementas, previamente definidas, para organização das disciplinas com as quais irão trabalhar.

[...] todas as minhas disciplinas acabo dividindo em blocos de conteúdos. Pra elencar esses blocos de conteúdos, eu considero a ementa que é prévia. E, a partir daquela ementa, eu considero o que ela solicita que seja trabalhado, os itens, as características e aí eu tenho um pouco mais de liberdade para trabalhar os objetivos da disciplina.” (Professor D – *Entrevista, 21/11/12*).

[...] os conteúdos, eles são elencados nas ementas das disciplinas. Eu procuro segui-las e adequá-las onde houver espaço, trabalhar com aquilo que eu acredito que possa acrescentar, subtrair pouca coisa, se entender que aquilo é desnecessário, ultrapassado, enfim... Trabalhamos com algumas ementas já há 10, 15 anos. [...] Nós temos a ementa no Projeto Pedagógico, definição dos conteúdos em que a gente é orientado, e acho que isso é necessário, a seguir ao máximo possível. Nenhuma ementa está livre de ser repensada e modificada. [...] Qualquer professor pode [...] entender que aquela ementa tenha que ser modificada e, se o curso aprovar, ela é modificada sem nenhum problema. (Professor E – *Entrevista 20/11/12*)

Os professores estão inseridos em relações que podam sua participação nas decisões que dizem respeito ao seu próprio trabalho mesmo que, por vezes, seja possível disputar essas relações e definir ementas, objetivos, conteúdos, etc. de duas disciplinas. No entanto, essa participação já está comprometida à medida que o PPC já está definido à priori e as discussões a seu respeito são pontuais, como inclusão, exclusão ou alteração de disciplinas. Para que o processo de formação possa tomar novos rumos diferentes daqueles definidos por organizações externas às IES, os professores não podem ser vistos como executores de projetos previamente elaborados, devem fazer parte do planejamento do trabalho pedagógico como um todo.

Na Universidade Pública, ainda pudemos perceber outra questão quanto à gestão que diz respeito ao segmento dos professores ocupar uma posição privilegiada frente aos demais segmentos (estudantes e técnico-administrativos). Na organização dessas instituições, os professores ocupam 70% dos assentos em cada órgão colegiado ou comissão, inclusive na escolha dos dirigentes (BRASIL, 1996), restando 15% para os técnicos-administrativos e 15% para os estudantes. Então, mesmo que professores incentivem a participação dos estudantes nas instâncias, isso não altera a estrutura de gestão dentro da Universidade na qual a sua categoria tem maior peso nas votações.

A UFPEL, em suas últimas consultas para reitor, tem defendido uma votação paritária, onde cada segmento tem 33% dos votos. Isso significa um avanço importante e significativo dentro da Universidade. No entanto, isso não é suficiente no que diz respeito à gestão democrática. Em todas as demais instâncias decisórias ainda mantém-se a proporção de 70/15/15 na ocupação dos assentos nos órgãos colegiados.

Colocar os estudantes numa posição inferior a outras categorias nos momentos de tomada de decisão não são práticas exclusivas dentro da estrutura da Universidade. No próprio processo de elaboração das DCNEF pudemos constatar que, conforme já apresentando anteriormente, a posição dos estudantes ao defender uma formação ampliada, pautada pelas demandas históricas e sociais de superação do capital e tendo a Cultura Corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física foi subjugada a proposta de uma formação pautada pelas demandas do mercado de trabalho, que estava sendo pautada por outras entidades presentes na COESP-EF. Portanto, quando a EXNEEF se retira da comissão, o faz para não legitimar o processo antidemocrático, uma vez que os estudantes eram minoria na comissão.

Freitas (2006) nos traz que “tanto a relação professor/aluno como a relação diretor/coletivo estão perpassadas por outras, de poder, que pretendem controlar a objetivação dos propósitos gerais fixados (formal ou informalmente) para a escola”, nesse sentido, o uso da proporção 70/15/15 na Universidade ou as decisões do MEC ou CNE sobre os rumos da formação dos professores de Educação Física exercem uma função de adequar esses a interesses maiores de manutenção das relações sociais.

Essa forma de pautar a gestão na educação não contribui para a organização dos estudantes, nem mesmo para o desenvolvimento de um pensamento crítico e participação nos mesmos. E isso, de certa forma, se reflete na desarticulação da organização estudantil, na baixa participação dos estudantes nas instâncias decisórias, como demonstram os trechos a seguir.

[...] os alunos não se aproximam dos momentos de tomada de decisão. Então, embora sejam convidados, chamados, inqueridos a isso, os alunos permanecem nos seus locais, nas suas realidades. Hoje a gente não tem um diretório acadêmico. Teve eleição em não houve chapa. Ou seja, não há uma representação discente legal e legítima que frequente hoje nosso órgão, não é máximo, mas nosso órgão decisório que é a Reunião Departamental. Ou seja, na atualidade, os alunos não têm direito a voz e vez nas reuniões de departamento e não se fazem representados nesse cotidiano. (*Professor D – Entrevista, 21/11/12*)

A ESEF, ela tem uma cara, tem uma organização, tem espaço para uma participação efetiva de todos esses segmentos. Ela foi construída assim. [...] Mas eu preciso dizer que, diferente de outras épocas, os alunos têm se beneficiado pouco do espaço que lhes é dado para participação em momentos importantes de decisões, como é o caso do currículo, como é o caso da formação. Já vamos para o segundo ano sem ter um Diretório Acadêmico, dificuldades para eleger representantes discentes em reuniões. Então, tudo isso têm dificuldade bastante a participação dos alunos. Interessante que há um afastamento deles. Não é um estímulo da Universidade, não há nenhum tipo de repressão para que não haja esse tipo de representação. (*Professor E – Entrevista, 20/11/12*)

Podemos afirmar que a alienação também se expressa quando o conhecimento, produto do trabalho pedagógico, a ser tratado na formação é definido sem o envolvimento dos sujeitos do processo. Freitas (2006) explica que a alocação do professor em uma posição privilegiada é motivada pelo fato de que, em uma sociedade de classes, professores e estudantes precisam ser colocados em polos diferentes para que, quando necessário, o professor possa encarnar necessidades diferentes e específicas da classe dominante. Nessa organização do sistema educacional, estamos retirando dos estudantes a possibilidade de se construírem e identificarem enquanto sujeitos da história.

Na formação de professores de Educação Física da ESEF/UFPEL, pudemos identificar que existe uma mediação do professor entre estudante e conhecimento. Essa mediação se dá quando os estudantes não participam do processo de decisão no que diz respeito à formação, da decisão das disciplinas que farão parte do currículo e das disciplinas optativas que serão ofertadas em cada semestre, do conhecimento que será tratado em cada disciplina, que cabe ao professor organizar.

Quando às disciplinas optativas, vale ressaltar que essas existem justamente para que os estudantes possam definir um caminho a ser percorrido na sua formação de acordo com o seus interesses.

O processo de tolher a participação tanto dos professores quanto dos estudantes na ESEF/UFPEL não é um processo linear. Ambas as categorias tentam fazer uma embate a esse modelo de gestão, disputando os espaços decisórios e políticos. No entanto, unidade, assim como outros espaços formais de educação, como a escola,

[...] faz parte da superestrutura ideológica edificada na base da produção, em bases sociais bem determinadas que não dependem da vontade dos indivíduos [...]. Na sociedade dividida em classes, a escola servirá aos interesses das classes dominantes, ou abertamente [...] ou de forma dissimulada (PISTRAK, 2000, p.108).

Portanto, o processo de alienação é impendente à sociedade de classes e é necessário superar a organização social do capital para transformar esse quadro. Os espaços formais de educação, tal qual a escola, por si só, são incapazes de fazê-lo, mas, à medida que contribuem à formação dos sujeitos, permitem acesso a meios para tal.

Contudo, a ESEF/UFPEL, tal como vez se organização, tal como vem organização o currículos dos seus cursos, tem sido incapaz de oferecer subsídios para que, por exemplo, os estudantes possam ocupar uma posição mais participativa na gestão. Relatos dos professores, tais como “Eu propus criar a disciplina ‘Ética’. Criei a ementa, criei a disciplina e tudo mais. Foi aprovada.” (Professor A – *entrevista*, 10/10/12) ou “Criei mais algumas disciplinas, que tenho trabalhado aqui, em função das limitações, do meu ponto de vista, do nosso currículo, que eram falhas.” (Professor D – *Entrevista*, 21/11/12) demonstram, de certa forma, que as decisões sobre oferta de disciplinas centram na avaliação que o segmento dos professores faz sobre as necessidades do currículo. As atas das reuniões corroboram essa afirmação, como o excerto abaixo:

A professora [...] colocou que os Departamentos precisam oferecer novas disciplinas optativas, em especial para o curso de Bacharelado em Educação Física. [...] Foi encaminhado ao Departamento de Ginástica e Saúde a proposta de criação, por parte do professor Pedro Curi Hallal, das disciplinas optativas denominadas “Epidemiologia da Atividade Física” e “Atividade Física e Saúde”. A proposta de cada disciplina foi detalhada em formulário próprio para caracterização de disciplina entregue em anexo,

bem como foram explanadas pelo professor proponente. Em seguida foram colocadas em votação, sendo que a disciplina de “Epidemiologia da Atividade Física” foi aprovada por unanimidade e a disciplina de “Atividade Física e Saúde” foi aprovada com 04 abstenções. (UFPEL, 2008a).

Destacamos que, nessa reunião, assim como inúmeras outras, não consta a presença de um representante discente¹⁵.

Até mesmo a parte que compete a “formação livre”, que diz respeito às disciplinas optativas, às quais os estudantes escolhem cursar de acordo com seus interesses, não está garantindo a devida participação dos estudantes nas decisões. Afirmamos isso pois, segundo a análise das entrevistas e dos questionários, bem como do próprio currículo, participação dos estudantes na escolha das disciplinas optativas a serem ofertadas é pequena; novamente, os professores são centrais nesse processo decisório, de acordo com seus interesses e disponibilidade. Dessa forma, muitas vezes, os estudantes se veem “obrigados a ‘aceitar’ a grade curricular com o banco de optativas que [...] é oferecido para conseguir completar as 12 cadeiras [...]” (Estudante B20 – *questionário*) e não direcionam a formação para temas que lhes interessam. Explica-nos o professor D:

[...] No bacharelado, a gente tem doze disciplinas que os alunos podem, entre aspas, escolher cursarem pra montar o seu caminho de formação. O que é uma grande falácia, porque o número de disciplinas ofertadas é extremamente limitado. Então não são mais optativas, são ‘obrigativas’.
(Professor D – *Entrevista 21/11/12*)

O PPC do bacharelado prevê 43 disciplinas optativas que os estudantes podem cursar, no entanto a oferta dessas disciplinas é definida de acordo com a disponibilidade e interesse do professor. Se no curso de bacharelado os estudantes podem escolher 12 disciplinas optativas, no curso de licenciatura a “formação livre” é ainda mais limitada. De 41 disciplinas optativas previstas no PCC, os estudantes devem escolher apenas três. E das disciplinas previstas por ambos os PPC, poucas delas realmente são ofertadas, como nos fala o estudante L15 que “muitas [disciplinas] optativas interessantes no papel, mas muito pouco ofertadas” (Estudante L15 - *questionário*).

¹⁵ Em algumas atas de reuniões de Departamento ou de Colegiado não consta representante discente na lista dos presentes, no entanto, ao longo do texto da ata aparece a fala algum estudante até mesmo estudante referido como representante discente. Isso nos faz pensar, será que, mais uma vez, o estudante não está ocupando um papel secundário nos processos decisórios?

Além disso, quando o estudante não participa dos processos de decisão sobre os rumos do seu processo de formação, dos conhecimentos a serem tratados ao longo do curso, sobre os mecanismos de avaliação, ele está alienado do processo do trabalho pedagógico, não do produto, o conhecimento produzido, mas do sentido que aquele tem para ele. Nos questionários, os estudantes falam de disciplinas que não contribuíram para sua formação enquanto professores, como “[...] hoje tem muita matéria inútil” (*Estudante L5*) ou “[...] muitas disciplinas pedagógicas só serviram para dar dor de cabeça” (*Estudante L1*) ou ainda “fiz muitas matérias que ainda não consigo encaixar na prática” (*Estudante L23*). Essas e outras falas demonstram que os estudantes não conseguem ver importância em conhecimentos tratados ao longo do seu processo de formação.

Bom, a gestão na formação de professores de Educação Física não sendo feita de forma democrática entre os sujeitos (professores, estudantes e técnico-administrativos) envolvidos, e o plano de trabalho, no caso, o PCC, elaborado sem a discussão entre os seguimentos e não organizado coletivamente trará consequências à formação em Educação Física?

Um dos primeiros elementos a ser considerados na organização do trabalho escolar é o plano de trabalho a direcionar o trabalho pedagógico e a formação para atingir aos objetivos que deseja e orientar a elaboração do programa de disciplinas, bem como dos demais projetos do curso, a partir de uma análise crítica da realidade social. Se não há um plano de trabalho ou se esse não é organizado coletivamente, como podem as disciplinas manter nexos ou relação entre si? Como pode existir uma clara abordagem teórica embasando o projeto de formação ou o trabalho dos professores? Respondemos que dificilmente existirá relação entre o conhecimento tratados no interior das disciplinas, bem como uma teoria do conhecimento definida intencionalmente que embase a formação e o trabalho pedagógico.

Já apontamos que o PPC do curso fora elaborado e sistematizado principalmente pelo coordenador do curso à época com pouca adesão do restante da comunidade, incluindo os demais docentes. Quando a organização coletiva e democrática não se estabelece no processo decisório do trabalho pedagógico, a identidade entre o sujeito e a organização do processo do seu trabalho fica abalada, e tem como uma de suas expressões a diferença entre a norma vigente e o real. O excerto abaixo elucida a questão:

Pra mim, há um descompasso [...] do que o documento do Projeto Pedagógico indica com o currículo real. [...] A concepção do projeto vigente, ela, embora aprovada por um coletivo, emanou de um grupo muito pequeno de pessoas. Então é difícil que a gente traduza num comportamento coletivo, algo que foi uma criação individual ou de um pequeno grupo aqui de dentro. Então, do meu ponto de vista, há um descompasso do que é currículo-papel com o que acontece na realidade [...]. (Professor D – entrevista, 21/11/12).

Assim como o professor D, outros professores, outros colocam a questão de que o que está previsto no PPC não condiz com o trabalho pedagógico. Não diferente do que dizem os estudantes em que é expressivo o número deles que relatam que os cursos não atenderam às expectativas de quando ingressaram na ESEF/UFPEL, especialmente no curso de bacharelado.



Figura 1: Expectativa dos estudantes quanto aos cursos de Educação Física¹⁶.

As falas mais recorrentes dos motivos pelos quais os cursos não estão alcançando o que era esperado por eles, como mais atividades práticas que condiga com a realidade do professor, disciplinas que eles consideram que deveriam ser obrigatórias e são eletivas e poucas vezes foram oferecidas – exemplo a disciplina de Musculação no curso de bacharelado – e a superficialidade com que foram tratados alguns conteúdos.

No que concerne à definição de uma abordagem teórica que dê suporte aos PPCs, os sujeitos que fizeram parte do nosso trabalho de campo expressam não ter

¹⁶ As porcentagens correspondem à opinião dos estudantes de cada curso separadamente.

uma compressão de que existe uma teoria definida. No entanto, é possível identificar que os projetos de ambos os cursos reproduzem as determinações legais das DCNEF e se embasam na concepção teórica e de Educação Física desses documentos legais, conforme é possível visualizar nos seguintes excertos:

Para a formação de professores de Educação Física, importa destacar que de acordo com o art. nº. 3 da Resolução do CNE nº. 7 (2004): A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (UFPEL, 2011a, p. 14).

E este PPC também tem suporte no o art. nº. 3 da Resolução CNE de nº. 7. (2004), onde se tem: A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (UFPEL, 2011b, p. 13).

Este Curso orienta-se por princípios de autonomia e liberdade de pensamento e de ação, interação entre ensino, pesquisa e extensão; graduação como a primeira etapa de formação, formação inicial; necessidade de formação continuada; parâmetros de ética pessoal e profissional; capacidade crítica, investigativa e de reconstrução do conhecimento; construção e gestão coletiva e democrática do projeto pedagógico; abordagem interdisciplinar do conhecimento; unicidade entre teoria-prática; articulação pedagógica entre conhecimentos de formação geral e específica. (UFPEL, 2011a, p. 20); (UFPEL, 2011b, p. 19).

Apoiando-se na Resolução do CNE nº. 07 (2004) neste PPC valorizam-se as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico. (UFPEL, 2011a, p. 20).

Acatando o que reza a Resolução do CNE nº. 7 (2004), como fulcro deste Projeto Pedagógico tem-se as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científico. (UFPEL, 2011b, p. 20).

Alguns professores conseguem identificar essa relação entre os PPCs e as DCNEF e DCNEB. O professor A afirma que, a respeito da “base epistêmica, a primeira coisa, eles [os PPCs] se apoiam na legislação” (Professor A – *entrevista*, 10/11/12). Ainda sobre a essa relação,

[...] o nosso Projeto Pedagógico tem uma matriz pedagógica baseada em aspectos legais. [...] Não há uma concepção de currículo prévia, pensada por investigadores, por pesquisadores e que sustentam sua elaboração. (Professor D – *entrevista*, 21/11/12).

O que talvez alguns professores não consigam perceber é que, no interior dos textos das Diretrizes Curriculares, existe uma concepção fundamental de ciência, a empírico-analítica, além de permitir a presença de outras vertentes que não tenham uma perspectiva teleológica, como multiculturalismo, pós-estruturalismo, neo-pragmatismo e outras tendências pós-modernas (SANTOS JÚNIOR, 2005).

Referenciada na concepção empírico-analítica, está a opção pelo Movimento Humano enquanto objeto de estudo e intervenção da Educação Física no texto das DCNEF. Tal objeto de estudo coaduna com defesa de que a função social da Educação Física é estimular/propiciar a adoção de um estilo de vida ativo e saudável, consoante com a função que lhe é atribuída pelas novas demandas do mundo do trabalho no contexto de crise estrutural do capital. Além disso, a perspectiva do Movimento Humano representa uma visão conservadora de Educação Física, nos remete aos debates da área anteriores à década de 1980, que atribuíam à Educação Física a função de desenvolver, através do movimento, habilidades motoras básicas como andar, correr, saltar, etc. Para Bracht (2007, p. 44), essa concepção permite “ver o objeto não como uma construção social e histórica e, sim, como elemento neutro e universal, portanto, não histórico, neutro política e ideologicamente”.

O fato de não estar óbvia a base teórica dos projetos dos cursos de Educação Física na ESEF/UFPEL e nas demais IES do país incide diretamente na formação dos estudantes. Esses, pelo que lhes proporciona a formação dentro das disciplinas do curso, não conseguem ter uma compreensão das diferentes concepções epistemológicas existentes e que embasam distintas teorias pedagógicas e concepções de Educação Física.

Quando questionados sobre teorias ou abordagens que orientaram o planejamento dos estágios, 36% dos estudantes de licenciatura responderam não ser possível definir teorias ou abordagem, pois não tinham ter elementos suficientes para compreender a questão. Outros 15% deram respostas que demonstraram terem insuficiente entendimento sobre o tema, mesmo que não afirmassem isso em suas respostas como os estudantes computados no dado anterior. Por exemplo, a estudante L6 respondeu que não usara uma ou mais teorias, mas que fizera “o planejamento de acordo com os conhecimentos adquiridos durante a graduação” (Estudante L6 – *questionário*). Ainda, a estudante L3 respondeu, negando a utilização de teorias para o planejamento, “Teorias não! Conteúdos sim.” (Estudante L3 – *questionário*).

Ainda, sobre a não organização coletiva do plano de trabalho e PPC, essa se expressa na diferença e inconsistência entre a norma vigente e o real, à medida que os professores, não se identificando com o que está presente no projeto do curso, organizam o seu trabalho individualmente e, às vezes, até mesmo sem a intenção de relacionar o seu trabalho com as demais disciplinas do curso e os demais âmbitos da formação. Isso nós leva a pensar em outra expressão dessa forma de organização do trabalho pedagógico: a não relação entre as disciplinas e o conhecimento tratado nas mesmas ou, conforme os professores dos cursos se refere, um currículo e uma formação “salada de fruta” (Professor C – *entrevista*, 21/11/12) ou “Frankenstein sem cabeça” (Professor B – *entrevista*, 09/10/12).

Isso não é, no entanto, relação linear onde os professores não trabalham coletivamente, então o trabalho é fragmentado. Existe uma relação de dupla via, tanto a organização individualizada do trabalho pedagógico condiciona a fragmentação do conhecimento; quanto é expressão de uma organização social do trabalho que demanda que o conhecimento seja fragmentado refletindo diretamente na organização do trabalho pedagógico, dada a relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista.

Assim como verificado por Santos Júnior (2005) em sua Tese de Doutorado, a partir do estudo de três instituições localizadas no Estado da Bahia, e assim como já havíamos verificado em outra instituição de ensino (FILIPPINI, 2010), novamente nos deparamos com currículos, dessa vez na ESEF/UFPEL que não superam a concepção linear, baseada no modelo *taylorista*, organizada a partir de disciplinas que seguem uma ordem etapista. A forma de organização do trabalho pedagógico

na formação de professores de Educação Física na ESEF/UFPEL carecendo de uma discussão coletiva, não contribui para superação dessa perspectiva etapista-linear e desarticulada de currículo e de formação.

O professor D corrobora essa afirmação, da seguinte forma:

Os professores aqui dentro da ESEF são muito fechados no sentido de desejarem e aceitarem mudar as suas práticas pedagógicas. Então 'assumo que o meu modo de dar aula e os conteúdos da minha disciplina são os que eu pré-determinei e ninguém me fará mudar isso, inclusive se houver mudança curricular eu não mudarei, farei do mesmo jeito'. [...] Há grupos de pessoas que trabalham juntas. Tem grupos de 6 professores, 8 professores. As pessoas conseguem trabalhar juntas. Mas não é uma tônica coletiva, são participações específicas. [...] A gente não tem, por exemplo, conversas ou reuniões pedagógicas pra discutir o que você faz na sua disciplina e vincular isso com o que eu faço na minha disciplina de modo subsequente. Não! A gente tem gavetas estanques que compõem um grande armário, elas não se comunicam. (Professor D – *entrevista*, 21/11/12).

O currículo na formação de professores de Educação Física é organizado de forma fragmentada, onde os professores se responsabilizam pelas suas disciplinas e cabe ao estudante “reunir” o conhecimento tratado ao longo do curso para, ao final do mesmo, aplicá-lo na realidade estabelecida na forma dos estágios supervisionados. Neste sentido, Freitas (2006) explica que a organização curricular não está alheia à organização social capitalista e, portanto, está sujeita à divisão do trabalho no interior dessa organização social.

Destarte, podemos sintetizar esse subcapítulo a partir do entendimento que o trabalho pedagógico organizado sem a ampla participação da comunidade envolvida, professores, estudantes e técnico-administrativos, sem o envolvimento desses sujeitos nas decisões sobre os rumos da formação incide sobre a formação dos professores de Educação Física, em especial na alienação do processo de trabalho pedagógico e na não articulação do conhecimento tratado nos cursos. Ainda que exista uma resistência por dentro das categorias para que essa configuração seja revertida, o cerceamento da participação coletiva nos processos decisórios não é restrito às instâncias dos cursos dentro das IES, perpassam as decisões em nível nacional, desde definições das diretrizes que vão orientar o processo de formação aos processos de avaliação interna nos cursos superiores e chegam das mais elevadas instâncias decisórias nas universidades até as instâncias inferiores dentro dos cursos e as decisões tomadas coletivamente que fogem a essa regra não dão conta de superar o problema, pois são pontuais, apesar de algumas

avançarem significativamente remo ao processo de gestão coletiva da organização do trabalho pedagógico na formação de professores. Por essa configuração nos processos decisórios, os estudantes, futuros professores, estão se formando em uma perceptiva que nega importantes elementos para enfrentar as complexas relações no mundo do trabalho impostas pelo capital; não se veem protagonistas do processo, não se identificam com o conhecimento tratado, não relacionam os conhecimentos tratados ao longo do curso nas diferentes disciplinas e não conseguem relacionar as teorias do conhecimento e pedagógicas com o seu trabalho; estão sendo formados para o fazer pelo fazer.

4.2.2 “Somos muito mais que isso!”: A subsunção da formação de professores de Educação Física à lógica mercantil

O título dado a essa seção faz alusão à fala de uma estudante do curso de bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPEL que, referindo-se à limitação das perspectivas quando às possibilidades de trabalho do professor de Educação Física, lastimava o fato dos professores de Educação Física formados em cursos de bacharelado terem como horizonte o trabalho em academias de musculação demandado pelas exigências do mercado de trabalho (Estudante B20 – *questionário*).

Quando da divisão do curso de Educação Física em licenciatura e bacharelado, decorrente desde a Resolução CFE03/1987 e reafirmada e acentuada na Resolução CNE 07/2004, a justificativa para tal apontava a necessidade de um profissional que atendesse as demandas do que se alegava ser um mercado em expansão, o mercado da atividade física.

Se retomarmos o processo histórico da Educação Física que discutimos no início desse Capítulo IV, vamos ver que a Educação Física, a partir da reestruturação produtiva, perdeu sua centralidade dentro do processo de educação formal e ganhou sob a égide do discurso da qualidade de vida e promoção da saúde. Então, se a área Educação Física não-escolar, da promoção da saúde e do *fitness* estavam em ascensão, a necessidade era formar um profissional que “desse conta” exclusivamente dessa área. O mercado da atividade física, no entanto, conforme já apontávamos anteriormente, é dominado predominantemente pela

iniciativa privada e caracterizado por trabalhos informais e precarizados. Isso representa, no que tange à formação dos professores de Educação Física, atender às demandas do mercado de trabalho: desvalorização da formação em licenciatura e enaltecimento da formação voltada à área não escola, o bacharelado e a expansão da criação de cursos de Educação Física nessa modalidade de ensino. E os cursos de Educação Física, a partir das DCNEF, têm se pautado exclusivamente por essas demandas.

No processo de formação de professores de Educação Física na ESEF/UFPEL a efetivação do projeto em que dividia a formação em licenciatura e bacharelado não passou longe dessa justificativa. Conforme explicitado por Morschbacher (2012), os PPCs

argumentam que, por um lado, está colocada a necessidade de formação de trabalhadores de novo tipo e, por outro, considerando que a reforma curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física restringe-se à formação do licenciado para a atuação na Educação Básica, a criação de um novo profissional (o bacharel em Educação Física) seria/é uma opção plausível para ocupar os espaços de trabalho situados no meio não escolar. (MORSCHBACHER, 2012, p. 172)

Além da justificativa de reestruturar os cursos para atender ao mercado, a reestruturação do curso na ESEF/UFPEL também “caiu” do discurso falacioso do Sistema CONFEF/CREF que o professor de Educação Física formado em cursos de licenciatura não poderia trabalhar fora do ambiente escolar. E, não só isso, embasou-se pelas normatizações desse conselho pela elaborar seus projetos pedagógicos. Já na primeira versão do PPC de bacharelado constava a “mão” do CONFEF intervindo junto à formação:

A Resolução 046/2002 do CONFEF dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências, define seus campos de atuação profissional e ainda fala sobre as especificidades da Intervenção Profissional, quais sejam: Regência/Docência em Educação Física; Treinamento Desportivo; Preparação Física; Avaliação Física; Recreação em Atividade Física; Orientação de Atividades Físicas; Gestão em Educação Física e Desporto. (UFPEL, 2006, p. 3).

Essa “mão” perpassou a versão dos PPCs de 2011 e se mantém nos discursos de professores e estudantes do curso.

[...] Quando a gente considera o perfil do egresso solicitado ou indicado pelo Projeto Pedagógico, a gente vê que é basicamente formar *recursos humanos* de qualidade e aí vem três pontinhos pro ambiente de trabalho, academia, clube ou ambiente escolar, ensino básico e assim sucessivamente (Professor D – *entrevista*, 21/11/12).

[...] O objetivo nosso do curso [...] é formar professores para trabalhar na Educação Básica. Formar professores de Educação Física é formar pra trabalhar [...] como reza a lei: licenciado pra trabalhar em escola (Professor A – *entrevista*, 10/10/12).

A diferença principal é que a licenciatura deve trabalhar em escola, porém dizem que podemos atuar em academia. Já o bacharel somente em academia e não pode dar aulas em escola (Estudante L22 – *questionário*).

Ainda acho que esta divisão não faz sentido da forma como foi feita. A princípio não ficou claro, o bacharelado, espaço não escolar, licenciatura, escola, depois foi esclarecido que o licenciado teria liberdade para atuar “teoricamente” onde quisesse, uma vez que possui formação para isso e o bacharel teria restrição ao trabalho na escola porque não tem as disciplinas pedagógicas. (Estudante L33 – *questionário*).

Os trechos acima demonstram que ainda existe a presença do entendimento de que licenciados em Educação Física não podem trabalhar em espaços não escolares e, dentre os alunos, ainda há uma grande confusão da área de atuação dos professores formados nos cursos de licenciatura, mesmo com diversos documentos emitidos pelo CNE que contradizem a interpretação equivocada¹⁷.

A justificativa para criar um curso de bacharelado é não outra a não ser atender as demandas do mercado de trabalho, demandas essas de formação de um trabalhador de novo tipo e em sintonia com as demandas do Sistema CONFEF/CREF.

Se a educação lida com o conhecimento produzido no interior das relações de trabalho e se o trabalho está subsumido ao capital, a educação enquanto processo de formação humana está subsumida à formação profissional, não numa lógica linear em que a mudança de um interfere diretamente na mudança de outra; mas que o capital, para manter enquanto modo de produção e reprodução da vida, tudo a ele subordina. A subsunção da formação humana em detrimento da formação profissional fica ainda mais explícita quando as diretrizes curriculares estão embebidas de referências como competências, flexibilização da formação e simetria invertida.

¹⁷ Pareceres CNE/CES 400/2005 e 82/2011 e Ofício CES/CNE/MEC 229/2011, dentre outros documentos emitidos pelos Conselhos Estaduais de Educação de diferentes estados.

As competências servem ao mercado à medida que garantem as devidas condições para que o trabalhador seja facilmente adaptável as constantes mudanças do mercado de trabalho. Concordando com Frizzo (2012), definimos as competências como

[...] um conjunto de condições físicas e mentais da mercadoria força de trabalho disponíveis para serem dispendidas como valor de troca em atividades estranhadas (alienadas) ao ser humano e possíveis de serem vendidas no mercado. Este conjunto de condições são pragmáticas em resposta às necessidades de mercado, cuja rapidez desta resposta é o principal critério de produtividade de determinada força de trabalho “competente”, sendo a certificação profissional uma garantia de qualidade daquilo que o trabalhador e a trabalhadora podem oferecer de respostas às demandas do seu emprego e das competências que possui.

E a ideia corriqueira que circula pelo senso comum e tanto difundia pela classe dominante é que qualificar-se e adquirir tais competências vai garantir com que os trabalhadores sejam empregados pois só assim eles poderão enfrentar as novas exigências do empreendedorismo colocadas em pauta pela reestruturação produtiva (BOTH, 2009).

A chamada “pedagogia das competências” advém do bojo das “pedagogias do aprender a aprender”, bem como o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista, que remonta ao movimento escolanovista do início do século passado (DUARTE, 2010). Todas têm em comum a negação das formas clássicas de educação escolar. Essas pedagogias adquirem ideias renovadas a partir do novo contexto ideológico em que predomina a visão de mundo pós-moderna (*Idem*).

Destarte, a organização dos cursos de Educação Física em licenciatura e bacharelado, pautando-se pela referência das competências e da simetria invertida, coaduna com as demandas impostas pelo capital no atual contexto de crise estrutural, ao garantir logo no processo de formação as habilidades exigidas no mercado, ou seja, representa a materialização da formação demandada pelo capital, a formação do trabalhador de novo tipo que vai atender as demandas do mercado informal e precarizados.

A noção de competências é apropriada e permeia os documentos que regem a formação de professores de Educação Física no Brasil (BRASIL, 2004; BRASIL, 2002a). Sobre isso, Morschbacher (2011) salienta que mesmo que essa concepção aparente consenso na área da educação, uma vez que está presente, além das

DCNEB e DCNEF, em praticamente todas as DCN, sua menção em tais documentos legais “não é acompanhada de considerações e/ou esclarecimentos acerca de sua origem histórica e epistemológica, das justificativas para a sua adoção em detrimento de outro referencial e de análises mais consistentes” e ainda complementa que a forma como a “Pedagogia das Competências” aparece nas DCNEB e DCBEF, ela “é tomada como referência inequívoca para a formação do trabalhador em Educação Física” (MORSCHBACHER, 2011, p. 111). Dessa forma, os cursos de Educação Física tem como concepção central na organização dos cursos a noção de competências e “[...] conforme as competências que tu espera, tu seleciona as disciplinas que vão estar no currículo [...]” (Professor B – *entrevista*, 09/10/12), bem como definem-se objetivos e avaliação do curso a partir das competências esperadas do futuro profissional.

Segundo Couto (2011), as competências materializam-se na formação dos trabalhadores em Educação Física num âmbito técnico-instrumental para atender ao mercado informal e precarizados, o bacharel, e na concepção pedagógica do “aprender a aprender”, o licenciado. E, como descrito por Couto (2011) e Both (2009) e verificado ainda por Morschbacher (2011), as competências e a noção de empregabilidade adquirem materialidade nos cursos de Educação Física da ESEF/UFPEL, conforme pode ser verificado na fala dos docentes dos cursos, exemplificados nos trechos a seguir:

[...] A Educação Física avançou muito nas últimas décadas, [...] o mercado de trabalho aumentou demais [...]. A gente, a todo o momento, tem visto que faltam competências para que o profissional se insira em determinado ambiente (Professor D – *entrevista*, 21/11/12).

[...] O curso [de licenciatura] espera, pretende que o aluno, a partir da sua formação, se insira, com competência e senso crítico, dentro desse processo que é o espaço escolar. (Professor E – *entrevista*, 20/11/12).

[...] O bacharel [...] precisa ter uma competência ‘x’ pra passar por cima desses conhecimentos que vêm da vivência que também são importantes. Eu conheço pessoas daqui que trabalhar com musculação ou com lutas que são extremamente competentes e não são formadas (Professor A – *entrevista*, 10/10/12).

A justificativa dada para adoção da concepção de competências enquanto eixo central aos cursos de Educação Física na ESEF/UFPEL e pelas DCNEF, é garantir uma suposta “qualidade” à formação dos professores, pois, através da

noção de simetria invertida, rompe com a dicotomia teoria e prática, conforme argumenta o professor A: “Eu [...] trato muito das competências. Tem muita gente que é contra, mas a competência consegue trazer a prática para prática. Só se é competente na prática, não na teoria” (Professor A – *entrevista*, 10/10/12). No entanto, cabe questionar se a adoção de tal supera a histórica dicotomia entre teoria e prática. Observa-se que a formação embasada nesse referencial está centrada na reflexão sobre a prática docente, supervalorizando a prática em si e o conhecimento cotidiano e preocupando-se com os processos pelos quais se adquire o conhecimento, desvalorizando os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade (DUARTE, 2010; DUARTE, 2003). A partir desses pressupostos, destaca-se que a formação embasada pelas “pedagogias do aprender a aprender” se representa uma referência eminentemente instrumentalista, pragmática e superficial.

Esse quadro, no entanto, não é exclusivo aos cursos de Educação Física da ESEF/UFPEL. A Universidade, quando reestruturou seu PPI, o fez a partir de uma avaliação que a situação histórica e social pressionava a Universidade a se adequar a uma nova conjuntura de avanços científico-tecnológicos e de produção do conhecimento vinculada às empresas dos países desenvolvidos (UFPEL, 2003). E realmente, pressionava! As DCNEF e DCNEB vieram dentro de um bojo de discussões de diretrizes para todos os cursos, discussões essas oriundas da LDBEN e do Parecer CNE/CES 776/97. Ainda, a UFPEL tem como teoria pedagógica que embasa o PPI o construtivismo, que se insere dentre as “pedagogias do aprender a aprender”, conforme explicitado anteriormente.

Afirmamos que a formação em Educação Física da ESEF/UFPEL, embasada pelas DCNEF e DCNEB, pelo PPI da instituição e pelas imposições dos organismos internacionais aos projetos educacionais dos países em desenvolvimento estão em consonância com o projeto de formação que pretende a perpetuação da organização social do capital e se adequa às atuais demandas oriundas do atual contexto de crise.

Fica ainda mais explícito esse quadro quando outra justificativa dada pelos professores para defender a divisão do curso, que não a do mercado de trabalho, é que os estudantes não querem ir para escola. Afirmam alguns professores que têm “[...] alunos do bacharelado não desejam pisar dentro da escola. Eles não têm o menor interesse em fazer nenhum tipo de estágio dentro do ambiente escolar e não

se visualizam trabalhando na escola.” (Professor D – entrevista, 21/11/12). No entanto, quando nós perguntamos para os estudantes se eles concordavam com a divisão, a respostas foi um tanto diferente.

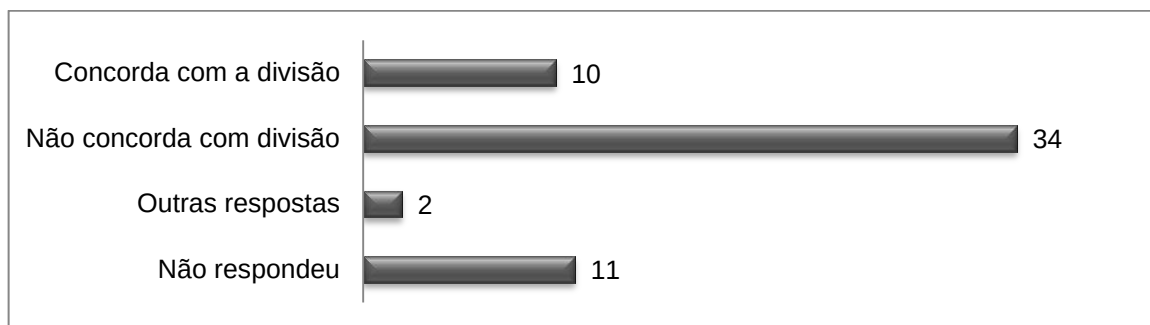


Figura 2: Opinião dos estudantes sobre a divisão do curso em Licenciatura e Bacharelado.

Mesmo que alguns estudantes defendem a divisão, isso não representa a totalidade dos estudantes. Os dados apresentados inclusive afirmam o contrário, que a maior parte dos estudantes é contrária à divisão do curso. Inclusive alguns dos estudantes que afirmam não querer trabalhar na escola, não concordam com a divisão. Os estudantes B20 e B6 nos permitem elucidar a questão, conforme excertos abaixo:

Optei pelo Bacharelado pela temida realidade da EF escolar [...]. O ambiente não-escolar parecia mais atraente no momento da minha escolha. [...] Minha opinião sobre a divisão é que [...] não está contemplando a maioria dos alunos que acabam retornando à instituição para ter maior possibilidade de atuação no mercado. (Estudante B20 – *questionário*).

Minha ideia era não trabalhar em escolas, por isso escolhi o Bacharelado. Não me imagino em uma sala de aula com crianças. [...] Não concordo com a divisão, penso que a EF é uma só. [...] Deveria juntar o curso novamente. (Estudante B6 - *questionário*)

Assim como estudantes do curso de licenciatura, que quando se formarem não terão sua área de trabalho limitada em aspectos legais como os estudantes de bacharelado, em sua maioria, não defendem a divisão do curso. Argumentam eles: “Acho diferentes os cursos e queria que fosse unificado novamente nas universidades, pois uma complementa a outra e seria muito melhor para a formação geral dos dois cursos e na área de trabalho seria muito mais acessível.” (Estudante L30 – *questionário*) e “Acho essa divisão desnecessária, pois vejo que a Educação

Física sendo uma só pode colaborar muito mais com a formação do aluno e para um futuro profissional mais completo.” (Estudante L16 – *questionário*).

A formação em Educação Física deve compreender mais do que as demandas do mercado. Deve se pautar pelas reais necessidades sociais, em especial as que permitirão o estudante a enfrentar as relações do mundo do trabalho de maneira crítica e emancipatória, visando a superação das contradições da organização social capitalista.

Eu devia ter feito licenciatura! Uma formação voltada à escola poderia ter me feito muito mais feliz, trabalhando vários conteúdos [...], vejo que poderia desenvolver um bom trabalho lá. Porém só percebi isto quando entrei para Educação Física e pude ressignificar o que pensava a respeito da escola antes. [...] Agora que me formo, não gostaria de me “contentar” com academia de musculação, apenas porque o mercado exige. [...] A realidade é que estou me formando sem a certeza que serei empregada em locais que não a academia. Somos muito mais que isso! (Estudante B20 – *questionário*).

Ao longo do que discutimos nesse item, apontamos que a formação em Educação Física está subsumida às demandas do capital e tem se adequado para atender às mudanças no mundo do trabalho advindas da reestruturação produtiva, políticas neoliberais. Inclusive a única justificativa que sustenta a divisão do curso é atender às demandas do mercado de trabalho. A referência adotada pelos cursos de formação de professores de Educação Física da “pedagogia das competências”, a noção de simetria invertida e a flexibilização da formação se ancoram nas mudanças necessárias demandadas pelos processos de formação para atender ao novo tipo de trabalhador polivalente, flexível e a um mercado de trabalho precarizados e intensificado.

4.2.3 Negação do conhecimento: implicações da divisão no acesso ao conhecimento

A terceira categoria de análise nesse subcapítulo diz respeito ao conhecimento que os professores de Educação Física estão tendo acesso em seu processo de formação a partir da implementação das diretrizes curriculares vigentes. Tendo como base as informações das entrevistas, dos questionários e dos documentos que dispõem sobre a formação em Educação Física na ESEF/UFPEL e

em nível nacional, consideramos que existe uma diferenciação no conhecimento a ser tratado no curso de licenciatura e no curso de bacharelado.

A fragmentação do curso, que visa atender a interesses do mercado, conforme discutimos em item anterior, caracteriza-se enquanto uma especialização precoce no processo de formação dos trabalhadores em Educação Física. Tal modelo define espaços próprios de atuação¹⁸ ainda no processo de formação inicial e vai de encontro a uma formação ampliada e generalista que permita aos trabalhadores da Educação Física compreender as complexas relações do mundo do trabalho e analisá-las de forma crítica. Esse modelo fragmentado, ao diferenciar profissionais, demanda uma distinção dos conhecimentos necessários aos professores de Educação Física para se inserirem e atuarem nos respectivos campos de trabalho.

A formação de professores de Educação Física da ESEF/UFPEL explicita uma situação contraditória na existência de dois cursos distintos de Educação Física. Se a característica central do trabalho da Educação Física é o trato pedagógico com os conhecimentos da cultura corporal, independente do espaço de atuação, como diferenciar os dois cursos de Educação Física?

A partir da análise dos PPC de licenciatura e de bacharelado dos cursos de Educação Física da ESEF/UFPEL¹⁹, verificamos que existem muitas disciplinas equivalentes oferecidas a ambos os cursos. Isso decorre do fato, já mencionado, que não existe justificativa para divisão a não ser garantir um profissional que atenda às demandas do mercado de trabalho. Essa proximidade entre os dois currículos dos cursos de Educação Física, no caso da ESEF/UFPEL, no entanto, não está garantindo que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos da área. Morschbacher (2012) traz quais disciplinas são similares em ambos os cursos e quais são oferecidas a um curso e não a outro ou que diferem no conhecimento tratado e, a partir do sistematizado pela autora, fizemos uma análise do conhecimento que está sendo tratado nos dois cursos da ESEF/UFPEL.

Os seguintes gráficos demonstram a porcentagem das disciplinas ofertadas simultaneamente aos dois cursos ou não:

¹⁸ Partindo do pressuposto adotado por muitas IES que o curso de licenciatura forma professores para atuarem exclusivamente na Educação Básica e os de bacharelado, demais campos de trabalho.

¹⁹ As informações para essa análise foram extraídas de Morschbacher (2012).

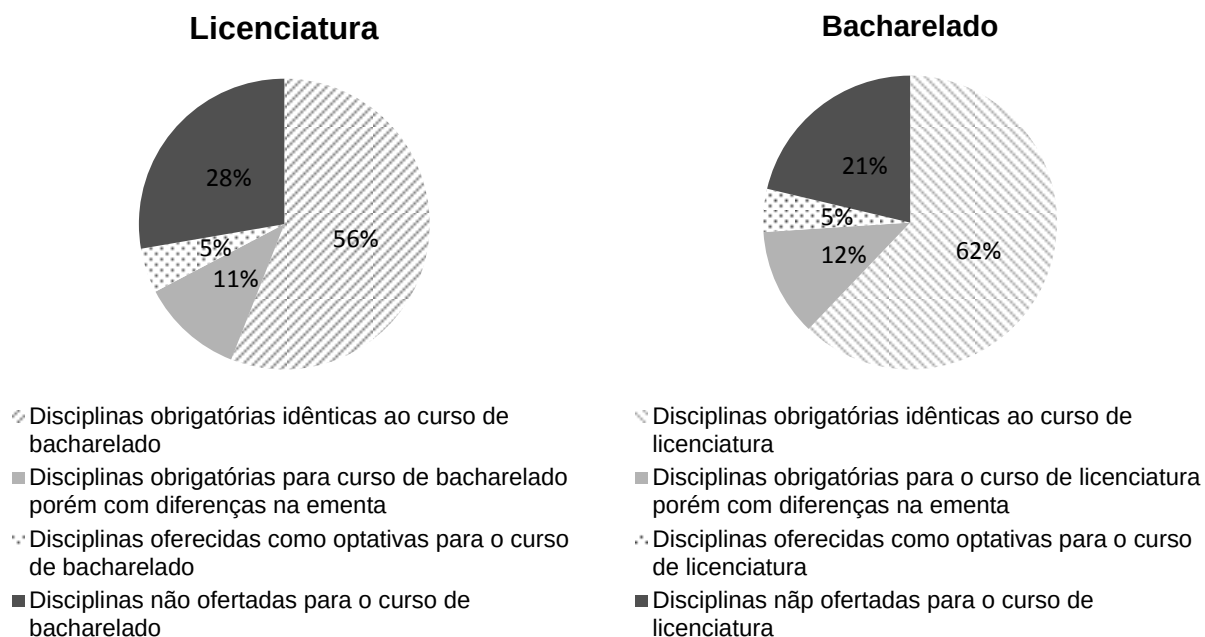


Figura 3: Análise da oferta de disciplinas para ambos os cursos.

A carga horária do curso de licenciatura é de 3.583 horas/ aula, distribuídas em 2.397 horas/aula de disciplinas científico-culturais²⁰, entre obrigatórias, optativas e as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso; 493 horas/aula de ECS e 493 horas/aula de PCC, além de 200 horas de Atividade Complementar. Analisando as atividades científico-culturais obrigatórias e as disciplinas de Práticas Pedagógicas²¹, percebemos que aproximadamente 44% da carga horária dessas atividades são distintas em ambos os cursos e 28% dessa carga horária, que corresponde a 12 disciplinas, não é ofertada ao curso de bacharelado sequer como disciplinas optativas.

No curso de bacharelado, a carga horária de 3.855 horas/aula é distribuída em 2.771 horas/aula de atividades científico-culturais, 340 horas/aula em PCCs, 544 horas/aula em ECPS e 200 horas de Atividades Complementares. Das disciplinas científico-culturais obrigatórias, 62% corresponde a disciplinas obrigatórias oferecidas igualmente ao curso de licenciatura, porém 21% das disciplinas não são ofertadas ao curso de licenciatura. Ainda, algumas disciplinas são ofertadas para ambos os cursos, porém apresentam diferenças na ementa, seja no enfoque dado a

²⁰ Onde não contabilizam os ECS, PCC, AC ou as disciplinas de Práticas Pedagógicas (Práticas Pedagógicas na Educação Física até a 5ª série, Práticas Pedagógicas na Educação Física de 6ª a 9ª série e Práticas Pedagógicas na Educação Física no Ensino Médio).

²¹ Incluímos as disciplinas de Práticas Pedagógicas em nossas análises pois tivemos o entendimento, a partir das ementas, dos questionários e das entrevistas que essas não se diferenciam das demais na discussão/abordagem dos conhecimentos necessários à intervenção profissional dos professores de Educação Física.

diferentes espaços de trabalhos ou diferenciado o conhecimento tratado. Essas representam 5% dos dois currículos.

O quadro a seguir discrimina as disciplinas obrigatórias dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPEL, conforme é ofertado para um ou outro curso.

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS A AMBOS OS CURSOS	DEPARTAMENTO	CH	Sem.
Desenvolvimento Humano	Ginástica e Saúde	51h/a	1º
Metodologia da Pesquisa 1	Ginástica e Saúde	68h/a	1º
Atletismo 1	Desportos	51h/a	1º
Ginástica Artística 1	Desportos	51h/a	1º
Fisiologia	Fisiologia e Farmacologia	68h/a	2º
Anatomia	Morfologia	68h/a	2º
Fisiologia do Exercício 1	Ginástica e Saúde	51h/a	3º
Desenvolvimento Motor	Desportos	51h/a	4º
Primeiros Socorros	Ginástica e Saúde	68h/a	3º
Handebol 1	Desportos	51h/a	3º
Capacidades Físicas	Ginástica e Saúde	51h/a	3º
Biomecânica	Ginástica e Saúde	51h/a	3º
Aprendizagem Motora	Ginástica e Saúde	51h/a	4º
Futsal 1	Desportos	51h/a	4º
Natação 1	Desportos	51h/a	4º
História da Educação Física	Ginástica e Saúde	51h/a	4º
Basquetebol 1	Desportos	51h/a	5º
Esportes de Raquete	Desportos	51h/a	5º
Dança 1	Ginástica e Saúde	51h/a	5º
Lutas 1	Desportos	51h/a	5º
Cineantropometria	Ginástica e Saúde	51h/a	5º
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC1	Desportos	102h/a	7º
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC2	Ginástica e Saúde	102h/a	8º
DISCIPLINAS QUE DIFEREM NO CONHECIMENTO TRATADO	DEPARTAMENTO	CH	Sem.
Fund. Psicológicos da Educação (lic.) / Fund. de Psicologia (bac.)	Fundamentos da Educação / Desportos	68h/a / 51h/a	1º
Voleibol 1	Desportos	51h/a	2º
Educação Física Adaptada	Desportos	651h/a	5º

DISCIPLINAS QUE DIFEREM NO ESPAÇO DE TRABALHO	DEPARTAMENTO	CH	Sem.
Introdução à EF: Enfoque na Escola / Introdução à EF	Ginástica e Saúde	51h/a	1º
Futebol 1	Desportos	51h/a	2º
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS EXCLUSIVAS AO CURSO DE LICENCIATURA²²	DEPARTAMENTO	CH	Sem.
Atividades Lúdicas na Escola	Ginástica e Saúde	51h/a	1º
Educação Física e Meio Ambiente.	Desportos	51h/a	2º
Fundamentos Sócio-Históricos-Filosóficos da Educação	Fundamentos da Educação	68h/a	2º
Ritmo e Movimento	Ginástica e Saúde	51h/a	2º
Ginástica Rítmica 1	Desportos	51h/a	3º
Administração Escolar e Organização da Educação Física	Ginástica e Saúde	51h/a	4º
Ginástica Escolar	Ginástica e Saúde	51h/a	4º
Teoria e Prática Pedagógica	Ensino	68h/a	4º
Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas	Ensino	68h/a	5º
Promoção da saúde na escola	Desportos	51h/a	5º
Práticas Pedagógicas na E. F. Até a 5ª Série	Ginástica e Saúde	51h/a	5º
Práticas Pedagógicas na EF de 6ª a 9ª Série.	Ginástica e Saúde	51h/a	6º
Práticas Pedagógicas na EF no Ensino Médio	Ginástica e Saúde	51h/a	7º
LIBRAS 1	Línguas Estrangeiras	68h/a	7º
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS EXCLUSIVAS AO CURSO DE BACHARELADO²³	DEPARTAMENTO	CH	S
Bioquímica	Bioquímica	51h/a	2º
Aspectos Nutricionais em EF	Nutrição	51h/a	3º
Procedimentos de Ensino em Educação Física	Ginástica e Saúde	51h/a	3º
Recreação e Lazer	Ginástica e Saúde	51h/a	3º
Atividades de Academia	Ginástica e Saúde	51h/a	4º
Atividade Física de ação na Natureza	Desportos	51h/a	4º
Gestão em Educação Física	Ginástica e Saúde	51h/a	4º
Métodos para Aptidão Física	Desportos	51h/a	4º
Fundamentos Sócio-culturais da EF e do Esporte	Desportos	51h/a	6º
EF: Introdução à Ética	Ginástica e Saúde	51h/a	7º
Legislação Esportiva e Organização da EF	Desportos	51h/a	8º

Quadro 3: Oferta das disciplinas obrigatórias conforme curso.

²² Das disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura, duas delas são ofertadas como optativas ao curso de bacharelado, são elas: LIBRAS 1 e Ginástica Rítmica 1.

²³ Algumas disciplinas obrigatórias do curso de bacharelado também são oferecidas como optativas ao curso de licenciatura, são elas: Atividade Física de Ação na Natureza e Educação Física: Introdução à Ética.

Analisando as disciplinas obrigatórias oferecidas a ambos os cursos de Educação Física da ESEF/UFPEL podemos perceber que a formação em ambos enfatiza os conhecimentos das ciências naturais (Fisiologia, Anatomia, Fisiologia do Exercício, Desenvolvimento Motor, Capacidades Físicas, Biomecânica, Aprendizagem Motora, Cineantropometria) e dos esportes (Atletismo, Ginástica Artística, Handebol, Futsal, Natação, Basquetebol, Esportes de Raquete, Voleibol, Futebol) em detrimento de conhecimentos das ciências humanas e sociais (História da Educação Física, Fundamentos Psicológicos da Educação/ Fundamentos de Psicologia) e os demais conteúdos da Educação Física (Dança, Lutas, Educação Física Adaptada).

Ainda, o curso de licenciatura inclui outras disciplinas que não estão disponíveis para o curso de bacharelado que tentam ampliar os conhecimentos das ciências humanas e sociais, em especial no que se refere aos conhecimentos pedagógicos necessários para o trabalho do professor de Educação Física. As disciplinas voltadas para os conhecimentos da área pedagógica são oferecidas tanto nos departamentos de Ginástica e Saúde e Desportos, dentro da ESEF e voltados ao curso de Educação Física, quanto nos departamentos de Fundamentos da Educação e Ensino da Faculdade de Educação (FAE), voltados a discutir as questões pedagógicas e educacionais dentro do contexto mais amplo. No que se refere aos demais conteúdos da Educação Física no currículo da licenciatura, as disciplinas obrigatórias tentam contemplar outros, como as disciplinas de Atividades Lúdicas na Escola, Ritmo e Movimento e Ginástica Escolar, mas, se considerarmos a totalidade das disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura, destacam-se os conhecimentos esportivos. Ainda que os estudantes possam escolher disciplinas optativas como Musculação, Capoeira e Judô, a quantidade de disciplinas esportivas oferecidas é expressivo frente às demais, além do fato do estudante escolher apenas 3 dentre um rol de 39 disciplinas.

No curso de bacharelado, as disciplinas oferecidas além das comuns ao curso de licenciatura tratam de conhecimentos dentro das ciências naturais, em especial os conhecimentos da área da saúde (Aspectos Nutricionais em Educação Física, Métodos para Aptidão Física), outros conhecimentos da área da Educação Física (Recreação e Lazer, Atividades de Academia, Atividade Física de Ação na Natureza, Legislação Esportiva e Organização da Educação Física) e conhecimentos das ciências humanas e sociais (Fundamentos Sócio-culturais da

Educação Física e do Esporte, Educação Física: Introdução à Ética), no entanto, apenas uma disciplina está voltada para tratar dos conhecimentos da área pedagógica (Procedimentos de Ensino em Educação Física).

A explicação, segundo o professor E para que os estudantes do bacharelado tenham poucas disciplinas voltadas para essa área é que, para ele,

[...] não interessa trabalhar conhecimentos relativos ao espaço escolar, teorias educacionais mais aprofundadas, enfim. Não compete a ele, ou não competiria, dentro do seu processo de formação esse tipo de conhecimento porque ele vai se inserir em academias, clubes, prefeituras, outros espaços em que esse conhecimento não seria necessário. (Professor E – *entrevista*, 20/11/12).

Uma vez que a formação se pauta pelas demandas do mercado de trabalho, os conhecimentos a serem acessados pelos estudantes ao longo do seu processo de formação serão aqueles necessários para intervenção profissional e, a partir da referência na “pedagogia das competências” em que os conhecimentos necessários para tal serão apenas aqueles que vão instrumentalizar o estudante para a prática, para o “saber fazer”, não há necessidade de tratar conhecimentos que o permitam desenvolver uma atitude crítica, para compreender e analisar as relações sociais, o mundo do trabalho, desenvolver uma teoria pedagógica alternativa não serão tratados no processo de formação.

A formação em Educação Física da ESEF/UFPEL nos demonstra isso. O curso de bacharelado, uma vez que visa atender ao mercado de trabalho nos espaços não escolares, tem negado aos estudantes conhecimentos pedagógicos. Na lógica do “saber fazer”, esses conhecimentos não são necessários para o trabalho em academias e clubes, como afirmou o professor E no trecho anterior. No entanto, os estudantes percebem a carência desses conhecimentos em sua formação e da necessidade desses para o seu trabalho. Relatos como “[...] o curso de bacharelado não tem as disciplinas pedagógicas” (Estudante L17 – *questionário*) ou “[...] senti muita falta de uma quantidade maior de cadeiras pedagógicas, pois a impressão que eu tive é que trabalhamos com máquinas e não pessoas” (Estudante 24B - *questionário*) permearam as respostas da questão sobre os conhecimentos, importantes ao trabalho do professor de Educação Física, que foram pouco discutidos na formação, nos questionários realizados junto aos estudantes.

O curso de licenciatura igualmente carece de conhecimentos básicos ao trabalho na área. Dessa vez, são aqueles para que o professor possa se inserir em outros espaços de trabalho que não a escola. Enquanto isso, ambos têm negado conhecimentos das ciências humanas e sociais que permitam aos trabalhadores conhecer, reconhecer, analisar e modificar as relações de trabalho.

O processo de formação deveria garantir acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, contraditoriamente, os está negando. Dessa forma afirmamos que a formação em Educação Física da ESEF/UFPEL ela está servindo ao capital, garantindo acesso a conhecimentos para sua reprodução e negando aqueles que permitem a sua superação. Concordamos com Taffarel (2009) que defender o bacharelado é desqualificar o trabalhador já no processo de formação acadêmica, tendo em vista que se configura enquanto um processo de especialização precoce e que este contribui para que o professor não se aproprie dos conhecimentos necessários para o enfrentamento das complexas relações estabelecidas no mundo do trabalho atualmente.

Contraditoriamente à diferenciação dos conhecimentos, não há distinção no trato dos conteúdos no interior das disciplinas. Afirmam os professores, a respeito das disciplinas com as quais trabalham que são as mesmas para ambos os cursos que o conteúdo, em alguns momentos ao longo da disciplina varia ou é contextualizada no espaço de trabalho, mas não demonstram, em suas falas, diferença no trato com o conhecimento dentro das disciplinas.

[...] Não tem diferença nenhuma se eu vou ensinar a alguém a nadar dentro de uma escola ou dentro de um clube. O processo de aprendizagem, eu entendo que ele é o mesmo. Não vou mudar o ensino do nado crawl porque eu estou numa escola, porque eu estou numa academia ou porque eu estou num clube (Professor C – *entrevista*, 21/11/12).

As disciplinas com maior caráter prático [...] a gente tem atividades que são blocos de modalidades esportivas. Blocos que envolvam característica mais de discussão do processo didático de ensino, onde a gente tem aula expositiva. Trabalho também com aula expositiva, com lousa principalmente, mas, anexo a isso, filmes, discussões de artigos, livros, revistas, matérias. (Professor D – *entrevista*, 21/11/12).

[...] Ao trabalhar com basquete, ao trabalhar com futebol, ao trabalhar com atletismo, [...] eu gosto de deixar claro [...] é que o principal objetivo daquela disciplina é [...] que eles, acima de tudo, aprendam a ensinar. [...] Seja para ele pensando para o espaço escolar da Educação Física, seja ele pensando no treinamento, seja ele pensando na escolinha, enfim. [...] Quando [...] é uma turma de Licenciatura ou uma turma de Bacharelado, também

contextualizar que a aula de Educação Física é a aula do clube. [...] Também discuto muito [...] questões de princípios relacionados com o trabalho com esporte, que, *por mais que eu entenda que não deveriam ser diferentes*, princípios éticos, filosóficos, por ser escola e por não ser, a forma como eu me porto frente ao esporte, a gente sabe que a prática com o esporte fora da escola, por vezes trabalha sobre outras éticas, enfim, eu trago essa discussão (Professor E – *entrevista*, 20/11/12 – grifos nossos).

A percepção que os estudantes têm do trato com o conhecimento entre os cursos é que se consolida enquanto mais uma justificativa para que não haja divisão do curso, pois os conhecimentos tratados no interior das disciplinas muitas vezes é igual para ambos os cursos. Muitos estudantes afirmaram nos questionários, assim como a estudante B1, que “a única diferença entre os cursos são as cadeiras pedagógicas não existentes no curso de bacharelado, porém o restante das cadeiras são todas semelhantes entre os cursos, mudando somente o nome” (Estudante B1 – *questionário*) ou a estudante B21, graduada em licenciatura pela mesma instituição, que diz que os cursos “são semelhantes em muitos aspectos, disciplinas principalmente, os professores, aulas, estrutura” (Estudante B21 – *questionário*).

Ainda sobre o conhecimento negado aos estudantes, importante lembrar as teorias educacionais em embasam a formação de professores de Educação Física e a formação nos demais cursos da UFPEL, a partir das proposições do PPI. A primeira, formação em Educação Física, tem como referência explícita nas DCNEF e DCNEB, que conduzem as instituições de ensino na elaboração de seus projetos pedagógicos, a “pedagogia das competências” e o PPI da UFPEL, orientando os cursos dessa instituição, o construtivismo. Ambas, “pedagogia das competências” e construtivismo, têm relação no bojo mais geral das pedagogias do “aprender a aprender”, que se configura enquanto uma referência meramente instrumentalista e que desvaloriza os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Essa proposta, ao supervalorizar a prática pela prática e os conhecimentos advindos dessa prática, desconsidera a necessidade de se ter acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Portanto, tais referências se apoiam na negação do conhecimento produzido e apropriado pela humanidade em detrimento do conhecimento empírico imediato.

Para além desse fato, se formos apenas considerarmos as competências esperadas do futuro professor de Educação Física que em seu curso não esteve sujeito às DCNEB (ou seja, o bacharel), podemos verificar que em tais competências a preocupação com o ensino, a educação ou o trato pedagógico para com os

elementos da cultura corporal, característico do trabalho do professor de Educação Física, não está sequer em segundo plano.

Analisando as competências a serem adquiridas e desenvolvidas nos cursos de graduação em Educação Física segundo as DCNEF, descritas no quadro subsequente, verificamos que em apenas dois itens aparece, ainda que discretamente, termos que remetem ao trato pedagógico com os conhecimentos que trata a Educação Física, nos demais a ênfase dada é o trabalho voltado a “aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” e centrado nos campos de “prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 2). Nesse sentido, a formação em Educação Física está guiando o futuro professor aos rumos que o mercado de trabalho tem demandado, o trabalho na área da promoção da saúde através da aquisição de um estilo de vida ativo.

Vejamos o quadro das competências e habilidades descritas nas DCNEF:

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ADQUIRIDAS E DESENVOLVIDAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

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

Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM ADQUIRIDAS E DESENVOLVIDAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (continuação)

Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, *ensinar*, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

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

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

Quadro 4: Análise das competências e habilidades a serem adquiridas e desenvolvidas em cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004 – grifos nossos).

A área da saúde, nos cursos de formação de professores de Educação Física tem sido supervalorizada, enquanto a área pedagógica tem sido desvalorizada. Ainda que com a divisão do curso em licenciatura e bacharelado e possamos perceber que a primeira modalidade de curso tem dado mais espaço para o desenvolvimento de conhecimentos relativos à área educacional e pedagógica, de uma maneira geral, os cursos de Educação Física têm privilegiado os conhecimentos da saúde em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Esse fato fica evidente no que se refere à pesquisa e às publicações científicas devido ao fato de que as revistas e periódicos melhores conceituados pela CAPES na área da Educação Física são os da saúde, inclusive, a constar, a Educação Física está alocada na área 21, com outros cursos da saúde (Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional).

As revistas e periódicos são classificados de acordo com o Qualis da CAPES, um conjunto de procedimentos utilizados “para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação”. A classificação feita pelas CAPES verifica a “qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos”,

que são enquadrados nos estrados de A1 – melhor avaliação, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C – avaliação mais baixa (CAPES, 2013, s/p).

A partir de uma pesquisa realizada nas bases de dados²⁴ e nos sites dos periódicos classificados dentro do Qualis da Educação Física de 2011, pudemos constatar que 95% dos periódicos que possuíam Qualis A1 eram da área das Ciências da Saúde, enquanto apenas 1% poderiam se classificar enquanto das Ciências da Saúde e Ciências Humanas, de acordo com as publicações que aceitavam, conforme gráfico a seguir:

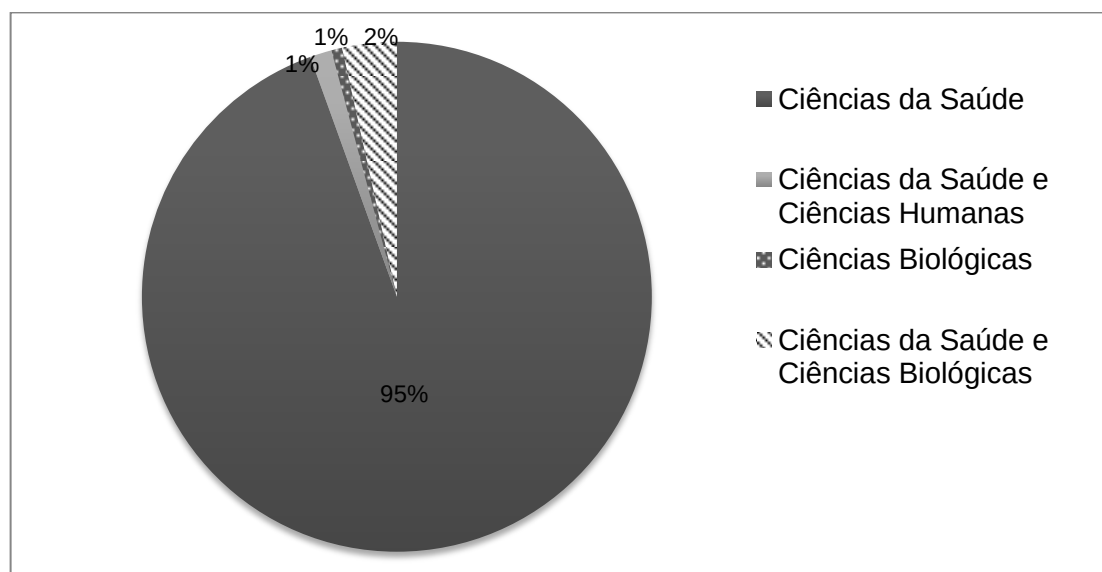


Figura 4: Análise da distribuição dos periódicos A1 da Educação Física segundo área de concentração.

Cabe ainda salientar que de todas as revistas que possuem Qualis A1 na área da Educação Física, nenhuma delas é brasileira, enquanto 53% são dos Estados Unidos, 25% da Grã-Bretanha, 7% da Holanda e 5% da Alemanha, predominando ainda a influência das correntes de pensamento americanas e anglo-saxônicas nos cursos de formação de professores de Educação Física que se verificava na década de 1960.

Publicações científicas têm influenciado significativamente a formação (nos níveis de graduação e pós-graduação) em Educação Física. A “pesquisa” e “produção científica” nas universidades em todas as áreas do conhecimento (umas mais do que outras) hoje tem se dado, ao invés de produção do conhecimento, pesquisa e produção científica propriamente ditas, pela quantidade de publicações

²⁴ Realizamos uma pesquisa para identificar a área de conhecimento dos periódicos A1 da Área 21 do Qualis Capes 2011. Utilizamos como referência para reconhecer a área

em artigos e periódicos, ditos, científicos. Um dos principais indicadores para avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação do país tem sido a quantidade de publicações submetidas e aceitas pelos docentes daquele programa a revistas ditas relevantes à área de conhecimento do programa.

Bons índices nas avaliações condicionam mais investimentos em editais e bolsas nas universidades, então, para garantir seus programas de pós-graduação e seus projetos de pesquisa funcionando e recebendo recursos, as universidades brasileiras tem, como nunca antes em sua história, produzido artigos científicos. Kuenzer e Moraes (2005, p. 1.349) afirmam que há “um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requeitada de um produto ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta”. Isso acarreta duas consequências centrais: 1) a perda da qualidade das publicações, uma vez que o indicador de qualidade é o número de publicações em uma revista de “bom Qualis”, não a relevância social das publicações (sejam em periódicos ou livros); 2) o tempo que os professores estão se dedicando à publicação de artigos e que está se refletindo no tempo que eles se dedicam aos demais âmbitos do seu trabalho, como a graduação ou a programas de extensão.

Esse segundo, em particular, nos chamou atenção durante o trabalho de campo pois pudemos constatar que, de uma forma indireta, isso, ainda, está valorizando a área das Ciências da Saúde nos cursos de Educação Física da ESEF/UFPEL, uma vez que os professores que trabalham com a área da Educação Física mais voltada à saúde conseguem, mais facilmente, publicar em revistas classificadas com um Qualis mais elevado do que os professores que trabalham com a Educação Física escolar ou dentro das Ciências Humanas e Sociais. Na ESEF/UFPEL, a diferença nas publicações ficou tão marcada, que cinco professores da Área de Concentração “Educação Física, Ciências Sociais e Humanas” do Programa de Pós Graduação em Educação Física não puderam ser cadastrados por não atingirem pontuação suficiente em número de publicações. Com um contingente maior de professores de uma área vinculado ao programa de pós graduação, essa área é fortalecida, ela ganha peso frente às expectativas dos estudantes que pretendem seguir a formação em nível de *stricto sensu*, ela se consolida frente a organização da formação de professores de Educação Física, tanto em nível de pós-graduação quanto graduação, em tal grau que se manifesta

na importância que os estudantes dão à área no embasamento do seu trabalho enquanto professores.

Para maior parte dos estudantes de licenciatura, que representou um total de 40% dos estudantes que responderam ao questionário, os conhecimentos da área da educação e da área da saúde, ambos são importantes para o trabalho do professor de Educação Física. Alguns responderam à pergunta de qual área contribui para o trabalho do professor afirmando que depende do local de trabalho (na escola ou fora da escola) e isso representou 18% das respostas. Os demais, 24% respondeu que os conhecimentos da saúde são mais importantes frente a 6% que respondeu que são os conhecimentos da área da educação. O restante, 12%, responderam outras áreas. Já para os estudantes de bacharelado, os conhecimentos da área da saúde são mais importantes para 42% dos entrevistados, frente a 8% que acham que os da educação são mais importantes, 37,5% que acham que são ambos e 12,5 que consideram outras áreas além das citadas como importantes.

Esses dados nos permitem afirmar que a área da saúde dentro da Educação Física está tendo maior visibilidade e está lhe sendo atribuída maior importância ao trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Física. E nos permite afirmar que, frente aos debates realizados em pleno processo de democratização da sociedade brasileira em meados da década de 1980, a Educação Física está retrocedendo ao, novamente, prevalecer uma área em detrimento de outra e ao separar os conhecimentos das áreas da educação e da saúde para os espaços de trabalho escolar e não escolar, respectivamente.

A valorização da área das Ciências Naturais, em especial da saúde e biológicas, se insere num projeto mais amplo de formação de professores de Educação Física. Conforme discutíamos anteriormente, a partir da década de 1980, a Educação Física dentro da escola perde a sua centralidade frente às mudanças no mundo do trabalho e se fortalece no âmbito do *fitness*, da atividade física e da promoção da saúde. Esse movimento oriundo das políticas neoliberais, “abafava”, então, os esforços do setor mais progressista da Educação Física que tentava superar a ênfase da aptidão física dada à Educação Física desde meados da década de 1960, e que ainda mantém resquícios na formação nos dias de hoje.

Para legitimar esse projeto de formação é necessário “contornar” alguns conhecimentos que possam permitir que os estudantes questionem os rumos que a

Educação Física vem seguindo e que a formação nesse curso vem acompanhando. Para isso, os conhecimentos que contribuem na compreensão das relações sociais e que permitiriam a superação das mesmas, são negados. Esses conhecimentos incluem os mencionados no início do item, e outros que, surpreendentemente para nós, os estudantes não sabiam ao que se referiam ao responderem os questionários e que traremos alguns exemplos apenas para ilustrar a afirmativa que fazemos: quando questionado sobre o objeto de estudo da Educação Física, o estudante B22 responde: “Não dei importância. Não acho que acrescente algo a minha formação” (Estudante B22 – *questionário*); o estudante B17, quando questionado se ele definiu o teve claras teorias para orientar o trabalho nos estágios, responde que “não houve planejamento, pois nunca nos foi ensinado, nem nos foi passado a importância de os fazer durante a graduação. Apenas fomos cobrados quanto a produção destes no momento em que os estágios iniciaram. Até o presente momento, não considero importante” (Estudante B17 – *questionário*), e por fim, pelas perguntas feitas sobre teorias e abordagens e objeto de estudo, o estudante B23 complementa que “o questionário em geral força a compreensão e a descrição sobre repostas que em geral são pouco discutidas no curso” (Estudante 23B - *questionário*).

Por fim, a partir do que discutimos nesse capítulo, trazemos inquietações a respeito dos professores que estamos formando. A formação tem Educação Física, nos atuais moldes tem se dado pela negação de conhecimentos historicamente produzidos e socialmente úteis; pela interferência de organizações externas na definição dos rumos da formação; pela tensão entre uma gestão não-democrática e a participação coletiva dos segmentos envolvidos no processo; pela concepção de educação pautada em competências, e pela subsunção da formação ao capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa dissertação, nos propusemos a discutir a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na formação e professores de Educação Física considerando as mudanças ocorridas nas últimas décadas a partir de um contexto de crise e de implementação de políticas neoliberais embasados no referencial teórico marxista. Para tal, partimos do que havia de acúmulo na produção do conhecimento sobre o tema, reunimos material empírico que nos permitisse responder ao nosso problema, analisamos esse material a partir do referencial teórico e identificamos categorias que nos auxiliam na compreensão do fenômeno da pesquisa.

Para concluir, vamos retomar de forma breve o caminho percorrido por este trabalho até o processo que nos permitiu definir as categorias empíricas e de que maneira elas nos permitem responder ao problema da pesquisa, para que, por fim, possamos pensar, a partir do que discutimos, alternativas que superem o projeto de formação de professores de Educação Física apontado nesse trabalho para um projeto de formação que permita à classe trabalhadora acesso aos conhecimentos necessários para superar a organização social capitalista.

Em primeiro lugar, partimos do problema de pesquisa elaborada na pergunta científica que o trabalho tratou de responder: *“Que contradições existem na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física e como elas se apresentam frente à organização do trabalho no Modo de Produção Capitalista no atual contexto de crise estrutural do capital?”*. Sem perder de vista que o presente trabalho se tratava de uma dissertação e que, por si só, o tempo delimitado dedicado a esse estudo e as condições materiais postas à classe trabalhadora de estudar e trabalhar, teria diversas limitações, sem contarmos os contratempos que nos deparamos. Porém, tínhamos a importante tarefa de nos dedicarmos a esse estudo tendo em vista sua relevância social e importância no atual período histórico, em detrimento das mudanças pelas quais passam os cursos de formação de professores de Educação

Física e as mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho para atender às demandas do capital e que inferem diretamente no nosso fenômeno de pesquisa.

Para responder ao problema da pesquisa, fizemos o esforço da apropriação do Materialismo Histórico Dialético, enquanto método e teoria gerais do conhecimento, entendendo que este representa o que há de mais avançado de proposição que nos permite explicar das complexas relações entre os fenômenos. Nesse momento, cabe ressaltar que essa teoria ao longo do processo de formação inicial nos foi negado, pois ela representa a análise e compreensão do mundo e de suas relações e, em consequência, uma ameaça à perpetuação de uma organização social que se baseia na exploração e opressão de um ser humano por outro.

Esse nos direciona a apreender o fenômeno de investigação em sua totalidade, partindo da realidade concreta e buscando entender as relações que esse estabelece com as leis que regem as relações sociais em determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas. Nesta sentido, pautamos nossas análises pela articulação entre as categorias filosóficas – totalidade, mediação e contradição – científicas – trabalho, formação de professores, conhecimento e Educação Física – e empíricas, sistematizadas em a) gestão, processos decisórios e participação coletiva no processo de formação; b) subsunção da formação de professores de Educação Física à lógica mercantil, e c) negação do conhecimento.

Ressaltamos que essa pesquisa não intenta esgotar as discussões sobre o tema. Nossas intenções centrais com essa pesquisa foram, pelo contrário, suscitar a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física no atual contexto de crise estrutural do capital, reestruturação produtiva no mundo do trabalho e políticas neoliberais, e contribuir com a busca e elaboração de uma proposta de formação que não esteja subsumida às demandas do capital, mas comprometida com os reais interesses da sociedade de transformação da organização social.

O atual período histórico, marcado por uma crise do capital que, diferente de outras que sucederam, se configura enquanto estrutural, de caráter universal, alcance global, temporalidade permanente e modo de desdobramento rastejante (MÉSZÁROS, 2002), demarca um projeto de formação humana exigido pelo capital para sua manutenção. Esse projeto de formação alcança a todos os níveis da educação em escala mundial e tem como importante agentes mediadores as organizações mundiais, como BIRD e FMI que impõem tal projeto a países em

desenvolvimento em contrapartida de subsídios para o gerenciamento da crise. Esse projeto, no atual contexto, caracteriza-se por propostas educacionais pautadas pelas teorias do “aprender a aprender”, desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, no mercado de trabalho e empregabilidade como indicativos para conferir qualidade à formação da classe trabalhadora.

É nesse contexto que se encontra a educação brasileira, ainda inserida no bojo de políticas neoliberais que desresponsabilizam o Estado em garantir direitos aos trabalhadores, incluindo a educação, e, pelo gradativo desmonte das instituições públicas que garantem esses direitos, gira para iniciativa privada o provimento dos mesmos. No que tange à educação superior, encontramos o projeto de reestruturação e expansão do ensino superior no Brasil, que tem trazido consequências diretas e imediatas na precarização da formação. Dentro as políticas inseridas nesse projeto, destacamos o REUNI que aumenta consideravelmente o número de cursos e de estudantes no interior das universidades federais e não prevê aumento de infraestrutura e corpo docente e técnico-administrativo que supra a demanda criada por essa expansão. A UFPEL, nesse âmbito, é marcada por outra particularidade, as denúncias de improbidade administrativa da gestão anterior da reitoria, vinculadas ao professor Antonio César Borges, onde ilustra a relação da apropriação privada dos bens públicos. Ainda, nesta instituição de ensino, identificamos que o seu PPI embasa a imbricação entre educação e mercado, estabelecendo como parâmetro de qualidade do ensino, tal qual o projeto educacional demandado pelo capital, a capacidade de resposta às demandas mercadológicas, sendo conduzida por processos de avaliação externos que não expõem as problemáticas localizadas e internas da universidade.

Empiricamente, verificamos que a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no processo de formação de professores de Educação Física na ESEF/UFPEL coadunam com o projeto demandado pelo capital à educação, em três pontos especificamente:

1. Os sujeitos que compõem o processo, em especial os estudantes, no interior das instituições, são tolhidos em relação à sua participação nas decisões e na gestão dos cursos. Verificamos esse aspecto, ao logo do trabalho de campo, onde os estudantes tiveram um papel secundário na elaboração e implementação das DCNEF, têm um papel secundário nas instâncias decisórias frente ao papel desempenhado pelos professores (em especial nas IES federais, onde a legislação

aponta uma proporção de 70/15/15). Em alguns momentos verificamos que os professores também foram inibidos de definir rumos sobre o seu próprio trabalho. Destacamos também o papel do Sistema CONFEF/CREF, órgão corporativo, de interesses privados ingerindo sobre os processos decisórios e rumos da formação dos professores de Educação Física. As questões democráticas na universidade, não somente aos cursos de Educação Física, ainda são matéria de necessários avanços que direcionem possibilidades de efetiva inserção de todos os setores e sujeitos da instituição não somente nos processos decisórios mas de controle e elaboração.

2. A fragmentação da formação em Educação Física representa o principal expoente da subsunção da formação dos professores de Educação Física às demandas do mercado de trabalho e, em consequência, do capital. Além disso, colocar como referência as noções de competência, que advém das “pedagogias do aprender a aprender”, e simetria invertida aos cursos de Educação Física, representa garantir, no processo de formação, instrumentalização e habilidade exigidas por esse mercado no que tange a formação do novo trabalhador polivalente e flexível.

3. Resultante da fragmentação da formação dos professores de Educação Física, está a diferenciação dos conhecimentos para as duas habilitações (licenciatura e bacharelado). Os licenciados, que vão atuar no ambiente escolar, necessitam conhecimentos de cunho pedagógico, porém os bachareis, que vão trabalhar no mercado do *fitness* e da atividade física necessitam conhecimentos relacionados às ciências da saúde e ciências biológicas. Ou seja, ao longo do processo de formação, desconsideram que o trabalho na Educação Física tem como característica essencial de intervenção profissional o trabalho pedagógico e negam conhecimentos aos estudantes desqualificando-os enquanto professores de Educação Física em seu processo de formação. Além dessa distinção, conhecimentos necessários para desenvolver uma atitude crítica, para compreender e analisar as relações sociais, o mundo do trabalho, desenvolver uma teoria pedagógica alternativa não estão sendo tratados ao longo da formação dos professores de Educação Física em ambas as habilitações.

Portanto, a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física a partir dos atuais marcos legais mantêm correspondência com a atual fase de desenvolvimento do

modo de produção capitalista. No entanto, ao longo do nosso estudo, demonstramos que existem contradições nesse processo, portanto, possibilidades de disputas do projeto de formação.

Historicamente, a configuração da Educação Física tem expressado uma série de antagonismos em sua concepção: ciência ou disciplina pedagógica; área biomédica ou sócio-histórica; movimento humano ou cultura corporal; formação fragmentada ou ampliada. Essas e outras questões bosquejam que diferentes concepções epistemológicas, gnosiológicas, ontológicas estão em disputa no interior da Educação Física.

A partir das constatações encontradas durante a investigação realizada, estamos convictos de que urge a necessária e real reestruturação curricular da formação de professores de Educação Física. O projeto de formação que identificamos ao longo desse estudo não está em consonância com os interesses sociais. É imperativa a elaboração e implementação de um projeto que atenda aos interesses históricos, sociais e culturais da sociedade.

Destacamos, como contribuição deixada por esse estudo para a construção de propostas alternativas, no âmbito da formação de professores de Educação Física, que estejam comprometidas com a emancipação e anseios da classe trabalhadora, os seguintes pontos:

1. A formação de professores de Educação Física deverá ser produzida e controlada pelos reais sujeitos que dela fazem parte: os professores e os estudantes. Esses, junto aos órgãos representativos de classes, devem gerir, decidir e organizar o trabalho pedagógico e os rumos a serem tomados pelos processos de formação, tendo autonomia no interior das IES para definir as melhores formas para tal efetivação, desvinculados de entidades que representam interesses corporativistas e provados e não da classe trabalhadora. Além disso, o processo de organização do trabalho deverá se pautar pela auto-organização e autodeterminação dos sujeitos envolvidos, tendo como princípios a autonomia e responsabilidade nas decisões tomadas, e pela gestão democrática da instituição.

2. O processo deverá se pautar formação de um novo tipo de ser humano, e não somente de um novo tipo de trabalhador. Esse deve ser capaz de analisar criticamente a realidade para agir “eticamente nas situações da atividade profissional, a partir de uma atitude crítica identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática que supere as relações do modo de produção

capitalista” (TAFFAREL *et al*, 2006,s/p). A formação deve partir do conceito de formação humana, utilizando a referência de Manacorda (1991), onde o desenvolvimento da formação humana omnilateral deve ser entendido como o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais (plano cultural e intelectual), além dos materiais.

3. Os sujeitos envolvidos no processo deverão ter acesso ao conhecimento mais avançado já apropriado, produzido, elaborado pela humanidade, que tenha relação com o contexto sócio-político em que está os sujeitos estão inseridos. A formação deverá ser alicerçada em uma sólida base teórica, base essa que foi consolidada a partir da apropriação por superação das demais e que coerentemente buscar explicar as relações entre os fenômenos no mundo. A formação deverá garantir acesso aos conhecimentos clássicos permitindo uma formação ampliada e os conhecimentos baseados nas ciências humanas, da terra, exatas, sociais e biológicas que contribuam com a formação específica do professor de Educação Física, bem como acesso aos conhecimentos das diferentes manifestações da Cultura Corporal.

Na atualidade, a expressão teórica e política mais avançada de projeto de formação de professores de Educação Física, que atende a estes critérios supracitados, se manifestam no projeto de Licenciatura Ampliado²⁵. Esse projeto se pauta pela formação omnilateral e tem como bases: a história como matriz formativa, a cultura corporal como objeto de estudo, a práxis social como articuladora do conhecimento, o caráter multidisciplinar da formação, a docência enquanto identidade profissional, o projeto pedagógico construído coletivamente e a referência de um projeto histórico claro e explícito, que supere a organização social do capital.

Entendemos que a educação, por si só, não é capaz de garantir a transformação social, à medida que não está alheia às determinações da sociedade capitalista. No entanto, partilhamos da compreensão de que

[...] a educação é sempre uma prática política, a medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou conservação da ordem vigente.

²⁵ O projeto de Licenciatura Ampliada, ou Licenciatura Plena de Caráter Ampliado, foi construído coletivamente entre a Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer da Universidade Federal da Bahia (LEPEL/UFBA) e o MEEF/ExNEEF.

Ou seja, alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e indignidade humanas, não perder a sensibilidade frente à lógica da violência, da exclusão, da impunidade que é imposta pelo modelo de sociedade atual, e canalizar esse sentimento de indignação para o despertar da necessidade de mudanças, tanto na sociedade como em cada um de nós (FRIZZO, 2008, p. 19).

Portanto, reafirmamos a necessidade de disputar os projetos de formação, para que a educação, sob outras referências, seja capaz de despertar/ incutir nos estudantes a ideia da possibilidade da transformação social, para que esses possam se identificar enquanto sujeitos históricos; de realizar pesquisas comprometidas com a produção do conhecimento socialmente relevante e empenhadas na superação das relações do modelo do capital organizar a vida na sociedade, e de lutar pela superação do atual projeto de formação de professores de Educação Física em defesa de um projeto que vise à formação humana omnilateral, comprometida com os interesses sociais, a transformação social e a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Melina Silva. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado, Pelotas. São Cristóvão, 2010.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1998.

ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: Uma perspectiva Histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Editora Boitempo: São Paulo, 1999.

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei. **Educação Física Escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico**. Universidade Federal de Pelotas, Escola de Educação Física. Dissertação de Mestrado, Pelotas, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo, SP: Editora Expressão popular, 2008.

BOTH, Vilmar José. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física**. Universidade Federal de Pelotas, Escola de Educação Física. Dissertação de Mestrado, Pelotas, 2009.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução n. 01**, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 07**, de 31 de março de 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n. 058**, de 18 de fevereiro de 2004b.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Parecer n. 776**, de 3 de dezembro de 1997.

_____, Congresso Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BUENO, Marcos Cordeiro. O fetiche da capoeira patrimônio: quem quer abrir mão da história da capoeira? Universidade Federal de Pelotas, Escola de Educação Física. Dissertação de Mestrado, Pelotas, 2012.

CAPES. Qualis Periódicos. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 2ed. São Paulo: Papirus, 1991.

CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 32 ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1990.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: Categorias e Leis da Dialética**. São Paulo, SP: Editora Alfa-Omega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1992.

CONFEEF. **Resolução n. 046 de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2012.

_____. **Revista EF**. Ano VI. N. 19, Março de 2006. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/>>. Acesso em: 23 de maio de 2012.

CONTAIFER, Tatiana Rodrigues Corrêa; et al. *Estresse em professores universitários da área de saúde*. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, ago., 2003, p.215-225.

COUTO, Maíra Lara. **A relação entre as ciências sociais e as ciências naturais na formação em Educação Física do CEFD/UFSM**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos. Trabalho de Conclusão de Curso, Santa Maria, 2011.

CRUZ, Roberto Moraes; LEMOS, Jadir Camargo. *Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde*. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 24, ano XVII, jun., 2005, p. 59-80.

DIAS, Fernanda Braga Magalhães. **Fragmentação da Formação de Professores de Educação Física: minimização da formação sob ordem do capital**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado, Florianópolis, 2011.

DUARTE, Newton. *O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas*. In: DUARTE, Newton; MARTINS, Ligia Márcia (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.03, p.601-625, ago. 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

DUTRA, Geovanna C. Z. **Atualidade do Debate sobre a Formação Unificada na Educação Física: um balanço da correlação de forças na área**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Monografia de Especialização, Salvador, 2010.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: Uma introdução. São Paulo, SP: Editora Boitempo, 1997.

ENGELS, Friedrich. *O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem*. In: ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do Trabalho**. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2004.

EXNEEF. **Carta ao CNE**. Brasília-DF, 2003.

FAO. **The State of Food Insecurity in the World**: Economic growth is necessary but not sufficient to accelerate reduction of hunger and malnutrition. Food and Agriculture Organization of the United Nations. Roma, Itália, 2012.

FILIPPINI, Isabella. **A organização do trabalho pedagógico na formação inicial de professores de Educação Física**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso, 2010.

FILIPPINI, Isabella; FRIZZO, Giovanni; SILVIERA, Pedro da Silva. *A Subsunção do Trabalho ao capital na Formação de Professores de Educação Física no Brasil*. In: **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**, Anais Itajaí, SC, 2010.

FORBES. **The World's Billionaires**. Forbes, Estados Unidos, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da Didática**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo, SP: Editora Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. *O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional*. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11 ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2008.

_____. *Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias*. **SÍNSIFO/ Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, Universidade de Lisboa, n. 9, mai/ ago., 2009, p. 129-136.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física. Tese de Doutorado, Porto Alegre, 2012.

_____. *Reforma Administrativa do Estrado e a Regulamentação das Profissões: Conselhos Profissionais como entidades provadas e a repressão aos trabalhadores*. **Revista Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, RJ, UFF, ano 9, n. 12, 2011.

_____. **Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação**. *Trabalho Necessário* (Online), v. 6, p. 01-29, 2008.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1992.

GENTILI, Pablo. *Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos Neoliberais*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Domicílios particulares permanentes ocupados. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010.

IORA, Jacob Alfredo. **Propostas pedagógicas para a Educação Física: A abordagem Crítico-superadora e Crítico-emancipatória 20 anos após suas sistematizações**. Universidade Federal de Pelotas, Escola Superior de Educação Física. Dissertação de Mestrado, Pelotas, 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo, SP: Editora Loyola, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. *Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Desafios Teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Temas e tramas na pós-graduação em educação*. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005, p. 1.341-1.362.

LACAZ, Francisco Antonio de Castro. *Capitalismo organizacional e trabalho – a saúde do docente*. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 45, ano XIX, jan. 2010, p. 51-59.

LEDA, Denise Bessa; MANCEBO, Mancebo. *REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente*. **Educação e Realidade**. jan./abril, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457/4922>>. Acesso em: 13 de março de 2013.

LE MOS, Lovane Maria. **Formação e Trabalho do(a) Professor(a) de Educação Física na Formação Social Capitalista**. Universidade Federal de Pelotas, Escola de Educação Física. Dissertação de Mestrado, Pelotas, 2011.

LEONTIEV, Aleixei Nikolaevich. *O homem e a cultura*. In: Buman *et al.* **O Papel da Cultura na Ciências Sociais**. Porto Alegre, RS: Editora Villa Martha, 1980.

LÖWY, Michael. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo, Cortez, 1994.

MANACORDA, Mario. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1991.

MARX, Karl. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário, Preço e Lucro**. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2010.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 1983.

_____. **Grundrisse**. São Paulo, SP: Editora Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2008.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: Rumo a uma Teoria da Transição**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2002.

MINTO, Lalo Watanabe. Teoria do Capital Humano. In: **HISTEBR**. Glossário online, 2010. Disponível em: <www.histebr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2012.

MOLINA, Rosane M. K.. *O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória*. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 1999, p. 95-105.

MONTIEL, Fabiana Celente Montiel. **Os Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Rio Grande do Sul: impacto**

das 400 horas. Universidade Federal de Pelotas, Escola Superior de Educação Física. Dissertação de Mestrado, Pelotas, 2010.

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

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 2004.

OIT. **La eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance.** International Labour Organization, In: Conferência Internacional del Trabajo, 95ª reunion, Genebra, Suíça, 2006. Disponível em: <http://www.ilo.org/>.

ROCKETT, Nice Nocchi. **Reformas Curriculares: Desafios e possibilidades na formação profissional em Educação Física.** Universidade Federal de Pelotas, Escola Superior de Educação Física. Dissertação de Mestrado, Pelotas, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Reações ao giro linguístico: o Giro Ontológico ou o restate do real independente da consciência e da linguagem.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 1, p. 1-3, 2007.

_____. **Tendências Epistemológicas: dos tecnicismo e outras “ismos” aos paradigmas científicos.** In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (orgs.). Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002.

_____. **Reações ao giro linguístico: o resgate da otologia ou do real, independente da consciência e da linguagem.** Apresentação. 2010. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/gtt/texto.asp?id=4>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2012.

SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. Ed. rev. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2008.

_____. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.* In: FERRETI, Celso. et al. (Orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

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

_____. *Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação.*

In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte Escolar: possibilidade superadora do plano da cultura corporal**. São Paulo, SP: Editora Ícone, 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*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.25, n.2, p.113-128, jan. 2004.

TAFFAREL, Celi N. Z. **A Formação do Profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física**. 1993, 312f. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, 1993.

_____. *A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo*. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.09, n.01, p.13-23, 1998.

_____. **Formação de Professores: Estratégia e Tática**; Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2009.

_____. **Formação de Professores: Estratégia e Tática**; Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2009.

TAFFAREL, Celi. N. Z; LACKS, Solange. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia. C. C. (org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TAFFAREL, Celi. N. Z; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Formação de Professores de Educação Física: estratégia e táticas. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, SC, UFSC, n. 26, p. 89-111, junho de 2006.

TAFFAREL, Celi N. Z. et al. *Formação de Professores de Educação Física para a Cidade e o Campo*. **Revista Pensar a Prática/ UFG**. Goiânia, GO: v. 9, n. 2, s/p, 2006. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/>>

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Editora Atlas, 1987.

_____. *Dialética e pesquisa em ciências sociais*. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa Qualitativa na Educação Física**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

UFPEL. **Projeto Pedagógico Institucional**. UFPEL, Pelotas, RS, 2003.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. UFPEL, Pelotas, RS, 2010a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física.** UFPEL, Pelotas, RS, 2010b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física.** UFPEL, Pelotas, RS, 2006.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Autoavaliação.** Pelotas, 27 de março de 2013a.

_____. Pró Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. **Relatório sobre a situação da UFPEL.** Pelotas, 23 de maio de 2013b.

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.** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Setor de educação, Divisão para a coordenação das prioridades das nações Unidas na Educação. Paris, França, 2009. (Versão em língua portuguesa preparada pela Representação da UNESCO no Brasil, Brasília, DF.) Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>.

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado a participar do estudo de mestrado sobre a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física. Dessa forma, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivo da pesquisa

Analisar as contradições presentes na organização do trabalho pedagógico na formação de professores de Educação Física da ESEF/ UFPEL no que se refere ao trato com o conhecimento, e como elas se apresentam frente à organização do trabalho no Modo de Produção Capitalista no atual contexto de crise estrutural do Capital.

Objeto de estudo

A presente pesquisa terá como objeto de estudo o trabalho pedagógico na formação de professores de Educação Física.

Procedimentos

Durante a realização do trabalho de campo, as informações serão coletadas através de questionários, entrevistas e análise de documentos. Cabe a você consentir com as entrevistas, que serão previamente agendadas, realizadas na UFPEL ou algum local de sua preferência e com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para que, caso julgue necessário, faça correções. O conteúdo das gravações será deletado após a transcrição das mesmas.

Riscos e Benefícios do Estudo

Primeiro: Sua adesão como colaborador deste estudo não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco o submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para, caso julgue necessário, retirar ou modificar as informações, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Este estudo contribuirá no entendimento dos problemas relacionados à organização do trabalho pedagógico e ao trato com o conhecimento na formação de professores de Educação Física, bem como na busca de possibilidades que superem esses problemas, fazendo com que a formação atendas as demandas da sociedade.

Confidencialidade

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas informações

A qualquer momento os/as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com a pesquisadora.

Contatos e Questões

Isabella Filippini

E-mail: bellafilippini@gmail.com

Maristela da Silva Souza (orientadora)

E-mail: souzamaris@bol.com.br

Isabella Filippini
(Mestranda em Educação Física/ ESEF/UFPEL)

Declaração de Consentimento

Eu, _____, professor da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Pelotas, ____ de _____ de 2012.

Assinatura

Apêndice II – Roteiro de Entrevista dos Professores

Informações Gerais:

Nome do colaborador/a: _____

Ano em que ingressou na ESEF/UFPEL: _____

Experiências anteriores a ESEF/UFPEL: _____

Disciplina ou disciplinas com que trabalha na graduação, diferenciando as do curso de licenciatura e as do curso de bacharelado: _____

É professor do PPGEF? ☐ Sim ☐ Não

Local da entrevista: _____ Data: ____/____/____

Duração da entrevista: _____

Perguntas:

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre sua trajetória enquanto professor da ESEF/UFPEL, das disciplinas que você leciona no curso de Licenciatura e no de Bacharelado, dos projetos de pesquisa ou de extensão coordena ou participa, se é professor do PPGEF, se é representante docente e que relevância você vê em participar dessas atividades.
2. Fale um pouco sobre como você vê a formação em Educação Física da ESEF/UFPEL hoje. (Os pontos positivos, os pontos negativos, a organização da formação na ESEF).
3. Sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que você leciona (se forem os dois, sobre ambos), fale um pouco sobre seus aspectos principais (matriz teórica, objetivos do curso, que tipo de egresso se pretende formar). Você acha que o que prevê no PPC é o que acontece efetivamente na formação? Fale também sobre isso.

4. Você identifica uma teoria do conhecimento que embasa o PPC do curso? Como você acha que deve ser essa relação, entre uma ou as teorias do conhecimento e a organização do trabalho pedagógico na formação em Educação Física?
5. Em sua opinião, quais as diferenças centrais nos cursos de Licenciatura e Bacharelado?
6. Como você vê a organização do trabalho pedagógico na ESEF/UFPEL? (Da relação entre os professores; entre professores e estudantes; da participação de professores, estudantes e técnicos administrativos nas decisões sobre a formação, etc.)
7. Fale um pouco sobre a rotina do seu trabalho nas disciplinas que leciona: como é feito o planejamento do semestre, os planos de aula, como são elencados os objetivos, quais os critérios utilizados na seleção dos conteúdos e como é a organização das suas disciplinas em termos metodológicos.
8. Como você vê a relação entre a concepção que você tem sobre produção e apropriação do conhecimento e a sua forma de planejar e dar suas aulas?
9. Como você vê a relação entre os conhecimentos das ciências humanas e sociais e das ciências biológicas nos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física?
10. Fale sobre os espaços e/ou atividades em que há produção do conhecimento. Como você tem visto a relação entre a produção do conhecimento e o trabalho dos professores na Universidade?
11. Você gostaria de acrescentar alguma coisa, ressaltar algum aspecto ou retomar um determinado tema que julga importante às considerações?

Apêndice III – Apresentação do questionário dos estudantes

Aos/às estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física da ESEF/UFPEL.

Primeiramente gostaria de me apresentar, sou Isabella, formada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e estudante do curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Para concluir esse curso de mestrado, é necessário elaborar uma dissertação enquanto trabalho final. Esse trabalho deve contribuir com as questões científicas da área e com a produção do conhecimento em Educação Física.

O meu trabalho, o qual vocês estão sendo convidados a participar, versa sobre a formação dos trabalhadores e trabalhadoras da Educação Física, tanto em cursos de licenciatura quanto de bacharelado e tem como objetivo *analisar as contradições presentes na organização do trabalho pedagógico na formação de professores de Educação Física da ESEF/UFPEL, no que se refere ao trato com o conhecimento, e como elas se apresentam frente a organização do trabalho no Modo de Produção Capitalista no atual contexto de crise estrutural do capital*. Delimito esse objetivo, pois vejo uma necessidade de estudarmos a formação no atual contexto histórico para que possamos contribuir com os processos de Reestruturação Curricular que estão acontecendo no Estado, no Brasil e que se vislumbram na ESEF/UFPEL. Importante ressaltar que, quando falo em formação de professores de Educação Física, estou me referindo tanto cursos de licenciatura quanto de bacharelado, pois entendo que o trabalho na Educação Física tem como característica essencial de intervenção profissional o trabalho pedagógico.

A partir do entendimento que a organização do trabalho pedagógico na formação não acontece somente por parte dos professores e que os estudantes são sujeitos importantes do processo, considero fundamental a participação e a voz dos mesmos nesse trabalho. Isso explica o porquê estou fazendo esse convite a vocês. Uma análise da formação deve dar o devido espaço à participação dos estudantes, pois os aspectos e as contribuições trazidas por eles nem sempre são visíveis aos professores ou às vezes importantes e relevantes a eles. Por isso resalto a importância da participação de vocês nesse trabalho, para contribuir com a análise da formação que vocês estão inseridos e do qual vocês são parte fundamental.

A contribuição de vocês se dará respondendo o questionário que segue, composto por 12 perguntas, que conto com vocês para que as respondam da forma mais detalhada, sincera e exata possível, para contribuir qualitativamente com minhas análises, sabendo que vocês podem falar com muita propriedade a respeito da

formação que estão tendo e tiveram. Essas perguntas versam sobre o processo de formação de vocês, as dificuldades encontradas e os conhecimentos que foram fundamentais e os que careceram na formação para o trabalho como professores e professoras de Educação Física.

A presente pesquisa é orientada pela professora Dr^a Maristela da Silva Souza, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e professora convidada do curso de Mestrado em Educação Física da UFPEL.

Ao final do processo, quando o presente trabalho estiver concluído, irei socializá-lo com vocês. No trabalho final, a identidade de vocês será preservada, e remeterei às falas usando nomes fictícios.

Para concluir, agradeço a colaboração de vocês e me coloco à disposição para qualquer dúvida.

Contato: bellafilippini@gmail.com.

Isabella Filippini

Pelotas, 21 de novembro de 2012.

Apêndice IV – Questionário dos estudantes

Autorização para participar do estudo

Eu, _____, estudante do curso de Educação Física da ESEF/UFPEL, aceito participar do presente estudo, ciente que o mesmo não oferece riscos a minha saúde nem me submeterá a situações constrangedoras, e que, a qualquer momento, se me recusar a seguir contribuindo com o mesmo, minha decisão será respeitada pela pesquisadora.

Assinatura do/a colaborador/a

Informações Gerais

Nome: _____ E-mail _____

(Essas informações serão mantidas em sigilo e são solicitadas apenas para que a pesquisadora possa identificar e entrar em contato, caso necessário.)

Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino Idade: _____

Curso de EF em: ☐ Licenciatura ☐ Bacharelado

Ano em que ingressou no curso: _____

Cursou ou está cursando a outra modalidade? ☐ Sim ☐ Não

Em que instituição? _____

Se sim, chegou a concluir? ☐ Sim. ☐ Não, desistiu.
☐ Não, trocou. ☐ Ainda está cursando.

Questões

01. Fale, brevemente, sobre o porquê você escolheu o curso de Educação Física e, quando optou entre o curso de Licenciatura ou Bacharelado, o que levou você a escolher um e não o outro.

02. Fale um pouco sobre as diferenças entre o curso de Bacharelado e o curso de Licenciatura e qual a sua opinião sobre essa divisão.

03. Você acha que o curso atendeu as suas expectativas quanto ao que você esperava para sua formação? Por quê?

04. Como você vê a articulação entre o que é estudado na ESEF e a realidade do trabalho do professor?

05. Quais os conteúdos e conhecimentos que você considera que foram fundamentais para que você pudesse dar aula e organizar o seu trabalho como professor(a) de Educação Física?

06. Desses conhecimentos e conteúdos referidos na questão anterior, quais você acha que foram pouco discutidos ou aprofundados ao longo da graduação?

07. Para você dar suas aulas no estágio, o que é central no seu planejamento ou quais aspectos você considera prioritariamente (tanto no plano de ensino/geral quanto nos planos de aula)?

08. Quando você planejou as suas aulas no estágio (plano de ensino/geral), você definiu ou teve claras teorias ou abordagens para orientar/embasar o seu trabalho enquanto professor(a)? Quais? Você acha isso importante?

09. Pelo que você viu ao longo da formação e dos conhecimentos que foram necessários para organizar o seu trabalho como professor(a) nas disciplinas de estágio, você considera que são mais importantes os conhecimentos da área da saúde, da área da educação ou de outra área? Fale um pouco sobre isso relacionando às suas aulas no estágio.

10. Um dos temas mais discutidos na área da Educação Física é quanto ao objeto de estudo (p.ex. Movimento Humano, Cultura Corporal de Movimento, Cultura Corporal), de que forma esse tema foi abordado na sua formação? E como você compreende a questão do objeto de estudo?

11. Em que espaços e/ou atividades que os estudantes passam ao longo da formação você considera que há produção do conhecimento? Como você vê a relação entre a produção do conhecimento e o trabalho do professor?

12. Esse espaço é destinado a você, caso queira falar algo que não tenha sido contemplado nas questões anteriores.

Obrigada pela sua participação!