



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

BÁRBARA CRISTINA PUPIO

**AS DISPUTAS PELA DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL
(1980-2012)**

Londrina
2013

BÁRBARA CRISTINA PUPIO

**AS DISPUTAS PELA DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL
(1980-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P984d

Pupio, Bárbara Cristina.

As disputas pela direção de formação de professores de
educação física no Brasil (1980-2012) / Bárbara Cristina Pupio. –
Londrina, 2013.
206 f.: il.

Orientador: Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade
Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Programa
de Pós-Graduação em Educação Física, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Educação física – Formação de professores. 2. Educação e
Estado. 3. Capitalismo e educação. 4. Educação física – Estudo e
ensino. I. Peixoto, Elza Margarida de Mendonça. II. Universidade
Estadual de Maringá. Universidade Estadual de Londrina. Programa
de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796:371.13

BÁRBARA CRISTINA PUPIO

**AS DISPUTAS PELA DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL
(1980-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elza Margarida de Mendonça
Peixoto
UFBA – Salvador – BA

Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel
UEM – Maringá – PR

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior
UFBA – Salvador – BA

Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi
UEM – Maringá – PR

Prof^a. Dr^a. Celi Nelza Zülke Taffarel
UFBA – Salvador – BA

Londrina, 25 de junho de 2013.

Cresci ouvindo minha mãe dizer que o conhecimento é uma das coisas mais importantes que ela pode me proporcionar na vida.

Dentre suas lições, esta foi e continua sendo a mais valiosa.

A você, Shirlene Aparecida Sonni Pupio, todo meu amor, respeito e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial aos meus pais José Everaldo e Shirlene, por todo apoio e incentivo, pelo amor incondicional e dedicação na tentativa de sempre fazer o melhor. A minha irmã Ana Amélia, por tudo aquilo que vivemos e aprendemos juntas e a minha Vó Bila, pelos ensinamentos e presença constante em minha vida. Aos demais familiares que me auxiliaram de alguma maneira.

As minhas companheiras de casa, a Elisa, por tudo aquilo que já partilhamos e aprendemos, pelo amor e disposição nesses anos de mestrado e a Vanessa, pela amizade e histórias vividas.

Aos amigos e amigas, pelas discussões, ensinamentos, alegrias e angústias divididas, em especial, Lorena, Lohana, Thaís, João Augusto, Carol, Priscila e Juliana.

A orientadora Elza Peixoto, pela confiança e a oportunidade de realizar esta pesquisa, pelos ensinamentos teóricos e políticos que possibilitaram-me avançar na compreensão da concepção materialista e dialética da história.

As minhas parceiras de mestrado, Paula e Nataly, pela ajuda nos momentos mais difíceis do estudo e pelo valioso aprendizado compartilhado nesta fase de nossas vidas.

Aos professores que compõem a banca desta pesquisa: Cláudio de Lira Santos Júnior, Giuliano Pimentel, Celi Taffarel e Ieda Parra Barbosa, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições.

Ao Rogerio Massarotto de Oliveira, por todo o conhecimento transmitido desde a época de graduação, pela amizade, apoio e inquietações partilhadas.

Aos grupos de pesquisa MHTLE e MARXLUTTE, por toda prática coletiva, companheiros de debates, leituras, discussões e questionamentos.

Ao MEEF e MNCR, movimentos que foram/são essenciais em minha formação política, espaços onde encontrei companheiros de luta.

A Fundação Araucária, pelo subsídio financeiro com a concessão de bolsa de estudos.

“Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial” (Karl Marx, O 18 de brumário de Luís Bonaparte, 2011, p. 25-6).

PUPIO, Bárbara Cristina. **As disputas pela direção da formação de professores de Educação Física no Brasil (1980-2012)**. 2012. 206f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Trabalho e Formação em Educação Física do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL tem como objeto de investigação as disputas pela direção da formação de professores de Educação Física, considerando o processo de divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado advindo por meio de políticas educacionais na década de 1980. Enfocando os debates que levaram à produção das Resoluções 03/87 e 04/2004 que orientam a formação dos professores de educação física, esta dissertação trata do processo de produção destas resoluções, recuperando (a) os grupos políticos que disputaram a direção da formação estabelecida nestas resoluções; (b) as posições que estes grupos políticos defendiam; (c) as relações destas posições com interesses econômicos muito concretos. O objetivo central foi investigar, na formação social brasileira, como se produziu a divisão da formação de professores de educação física no período 1980-2012, localizando as disputas na direção da formação e o estágio de desenvolvimento das forças produtivas a que esta formação atende. Através da concepção materialista e dialética da história e a partir da revisão bibliográfica, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas podemos concluir que, o processo de reformulação curricular, tanto a Resolução 03/87 quanto a Resolução 07/04, foram desencadeados por disputas pela direção da formação em educação física expressas em propostas de formação distintas. As disputas travadas atualmente no que se refere à formação de professores de educação física indicam um acirramento dos embates, tendo em vista a realidade mais ampla, de crise do modo de produção capitalista e o processo de precarização do trabalho e do trabalhador, e em específico, os interesses concretos de diferentes segmentos em torno dos elementos da cultura corporal e, portanto, da educação física. Hoje, os embates continuam a ser representados por dois projetos distintos de formação: de um lado, aqueles que defendem a formação hegemônica fundamentada na divisão da formação em licenciatura e bacharelado, no movimento humano como sendo o objeto de estudos da educação física e no desenvolvimento de competências e habilidades com vistas a formar para o mercado, representado no posicionamento do CONFEF, apoiado pelo CBCE, Ministério do Esporte e a COESP, mesmo tendo divergências em certas posições uniram forças para lograr hegemonia na condução da formação em educação física; de outro lado, aqueles que reivindicam a revogação das atuais diretrizes em defesa da formação unificada, reconhecida na proposta da licenciatura ampliada que traz como matriz científica da educação física a história do homem e da natureza, o trabalho como categoria fundante do ser humano e como princípio educativo, considera a cultura corporal o objeto de estudos da área e pauta a formação humana omnilateral, proposta defendida pelo MEEF, MNCR e alguns grupos de pesquisas no interior das IES.

Palavras-chave: Modo de produção capitalista. Políticas educacionais. Formação de professores. Divisão da formação. Educação física.

PUPIO, Barbara Cristina. **Disputes over the direction of training of physical education teachers in Brazil (1980-2012)**. In 2013. 206f. Dissertation (Master) – Post-Graduate Program in Physical Education Associate UEM/UEL, State University of Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the research line Labor and Training in Physical Education in the Post-Graduate Program in Physical Education Associate UEM/ UEL has as object of investigation the disputes over the direction of training physical education teachers, considering the process of dividing the training in Graduation and Bachelor Degree, arising through educational policies in the 1980s. Focusing on the debates that led to the production of Resolutions 03/87 and 04/2004 that guide the training of physical education teachers, this dissertation deals with the production process of these resolutions, recovering (a) the political groups that disputed the direction of training established in these resolutions, (b) the positions that these political groups defended, (c) the relations of these positions with very concrete economic interests. The central objective of the research was to investigate, in the Brazilian social formation, how was produced the division of the formation of physical education teachers in the period 1980-2012, finding the disputes in the direction of the formation and the stage development of the productive forces that this training meets. Through the materialist and dialectical conception of history and from literature review, document analysis and semi-structured interviews we can conclude that the curriculum reform process, both the Resolution 03/87 as the Resolution 07/04, were triggered by disputes over the direction in physical education training expressed in distinct proposals. The disputes being waged regarding the training of physical education teachers indicates an intensification of clashes, in view of the wider reality, of capitalist mode of production crisis and the process of precariousness of labor and worker, and in particular, the concretes interests of different segments around the elements of physical culture and therefore of physical education. Today, the clashes continue to be represented by two distinct projects training: on the one hand, those who defend the hegemonic formation based on the division of training in graduation and bachelor's degree, in human movement as the object of study of physical education and in development of skills and abilities in order to train for the market, represented in positioning of CONFED, supported by CBCE, Ministry of Sport and COESP, even though having differences in certain positions they joined forces to achieve hegemony in the leading of training in physical education; on the other hand, those who claim the revocation of the current guidelines on defense of unified training, recognized in the extended graduation proposal that has as scientific matrix of physical education the history of man and nature, work as founding category of human being and as an educational principle, considers physical culture as the area object of study and guides the human omnilateral formation, proposal defended by MEEF, MNCR and some research groups within the IES.

Keywords: Capitalist mode of production. Educational policies. Teacher training. Division of training. Physical education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Associação Nacional de Docentes
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APEF	Associação dos Profissionais de Educação Física
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CND	Conselho Nacional de Desportos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COESP	Comissão de Especialistas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONDIESEF	Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CP	Conselho Pleno
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DA	Diretório Acadêmico
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física
DED/MEC	Departamento de Educação Física e Desportos-Ministério de Educação e Cultura
DN	Direção Nacional
DOU	Diário Oficial da União
EEFE/USP	Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo
ENEFF	Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física
ExNEEF	Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
FACED	Faculdade de Educação
FBAPEF	Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física
FEF/UNICAMP	Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – Campinas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GAAT	<i>General Agreement on Tariffs and Trade</i>
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
GTT	Grupo de Trabalho Temático
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
IFES	Instituição(ões) Federal de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
MHTLE	Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física

NAFTA	<i>North America Free Trade Agreement</i>
ONU	Organizações das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de <i>Educacion para America Latina y Caribe</i>
PL	Projeto de Lei
PPE	<i>Proyecto Principal de Educación para América Latina y Caribe</i>
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProUni	Programa Universidade para Todos
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEED/MEC	Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério de Educação e Cultura
SESu/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINEPE	Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino do Rio de Janeiro
SINPRO-RIO	Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro
UCSal	Universidade Católica de Salvador
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPE	Universidade Estadual de Pernambuco
UERJ	Universidade do Estado Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UGF	Universidade Gama Filho
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO	17
1.2	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	22
2	MODO DE PRODUÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO – REFERENCIAIS PARA A COMPREENSÃO DO PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
3	AS CONFIGURAÇÕES DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E O PROCESSO DE MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	40
3.1	CRISE DO CAPITAL, POLÍTICA DE AJUSTES ESTRUTURAIS E MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	43
3.2	INTENSIFICAÇÃO DA POLÍTICA DE AJUSTES ESTRUTURAIS NO BRASIL: A PRECARIZAÇÃO/PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO E O PROCESSO DE DESQUALIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES.....	50
3.3	A REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O BALANÇO DO BALANÇO FEITO PELA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	57
4	AS DISPUTAS PELA DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	72
4.1	BALANÇO POLÍTICO DOS EMBATES DE PROJETOS PRESENTES NO PROCESSO DE DIVISÃO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	73
4.1.1	A Resolução do CFE 03/87: a Correlação de Forças que Determinou a Criação do Bacharelado	76
4.1.2	O Embate Político-Ideológico na Educação Física nos Anos 90: a Regulamentação da Profissão e a Criação do Sistema CONFEF/CREF	100
4.1.3	O Processo de Produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Educação Física: o Acirramento dos Embates de Projetos pela Direção da Formação	106
5	CONCLUSÕES	133

REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE	152
APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisa e Roteiro de Entrevista.....	153
APÊNDICE B – Entrevistas Fase I.....	155
1. Entrevista de Celi Nelza Zülke Taffarel	155
2. Entrevista de Hajime Nozaki	159
3. Entrevista de Lino Castellani Filho	161
4. Entrevista de Cláudio de Lira Santos Júnior.....	172
5. Entrevista de Melina Alves	177
6. Entrevista de Roberto Liao Junior	182
ANEXO	184
ANEXO A – Resolução CFE 03/87	185
ANEXO B – Parecer CNE/CES 138/02.....	187
ANEXO C – Resolução CNE/CES 07/04	197
ANEXO D – Documento “Contribuições para as Discussões das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física”	200
ANEXO E – Carta de Vitória	205

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo investigar as disputas pela direção da formação de professores de educação física no Brasil, acentuadas a partir dos anos de 1980, que culminam com a estruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação física, expressas nas Resoluções 03/87 e 04/2004. A produção desta dissertação ocorre no interior do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, área *Práticas Sociais em Educação Física*, linha *Trabalho e Formação em Educação Física*, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas *Marxismo, História, Tempo Livre e Educação (MHTLE)*¹, compondo um conjunto de três dissertações² que buscam apreender a direção dada à formação de professores de educação física, o projeto histórico hegemônico na formação social brasileira e suas consequências para a classe trabalhadora.

Enfocando os debates que levaram à produção das Resoluções 03/87 e 04/2004 que orientam a formação dos professores de educação física, esta dissertação trata do processo de produção destas resoluções, recuperando (a) os grupos políticos que disputaram a direção da formação estabelecida nestas resoluções; (b) as posições que estes grupos políticos defendiam; (c) as relações destas posições com interesses econômicos muito concretos. Trata-se de um esforço historiográfico pautado no entendimento de que, as orientações legais são sempre expressões das disputas entre os grupos que representam determinados interesses pela apropriação e controle das forças produtivas, em determinado estágio de desenvolvimento das relações de produção próprias de uma dada conjuntura histórica. Orientam-nos as conclusões de Karl Marx:

¹ As pesquisas desenvolvidas no interior do Grupo MHTLE estão orientadas pelos pressupostos da concepção materialista e dialética da história, e é segundo estes pressupostos que investigamos as relações entre o trabalho e a formação do professor de educação física como práticas que se desenvolvem em nexos contraditórios e dialéticos próprios e indissociáveis do processo mais amplo de desenvolvimento do capitalismo como modo de produção da existência humana.

² Fugi (2013); Pupio (2013); Silveira (2013).

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quais se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 2008, p. 47-8).

Esse entendimento permite-nos reconhecer que a existência material antecede à consciência. Os homens, continuamente, necessitam se relacionar com a natureza e com os outros homens para produção da vida material. Esse é o eixo central que move a história dos homens. As ideias, as leis, as representações, a política, a religião em cada época são determinadas diretamente pelo modo como os homens produzem seus meios de vida. Portanto, apreender o movimento real das resoluções que expressam a direção da formação em educação física requer uma análise da atual fase de desenvolvimento das forças produtivas e das disputas pelo controle dessas forças no modo de produção capitalista.

Saviani (1980) afirma que um problema científico consiste na necessidade em se conhecer algo desconhecido, aquilo que ainda não sabemos e precisamos saber. Nesse sentido, o problema da pesquisa consiste na necessidade vital de **resgatar o processo de produção das resoluções que determinam as reformas curriculares que vão promover, durante os anos de 2003 e 2005, nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, a divisão da formação em educação física entre licenciatura e bacharelado, com o fim de reconhecer os**

grupos políticos que estavam disputando a direção da formação e os interesses subjacentes a esta disputa.

Os embates acentuam-se na virada do século XXI, momento em que estava em pauta à discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física (DCNEF) sancionada na Resolução CNE 07/2004. Dois projetos marcam as disputas: “de um lado a tendência conservadora de formação dividida em dois cursos, e de outro, a proposta revolucionária de formação unificada, em um curso de graduação – licenciatura plena de caráter ampliado” (TAFFAREL, 2012, p. 96). Na conjuntura atual, a correlação de forças em disputa pela direção política da formação de professores de educação física, expressa para além dos embates entre projetos distintos de formação, a luta travada no modo de produção capitalista no século XX, entre perspectivas de organização da produção da existência, configuradas no projeto histórico liberal/conservador e no projeto histórico comunista/ revolucionário³.

À luz da orientação teórica dada pelas pesquisas de Marx e Engels, entendemos que compreender o processo de divisão da formação de professores de educação física⁴ entre licenciatura e bacharelado ocorrido no final dos anos 80 no Brasil exige, necessariamente, considerações sobre (a) as mudanças mais gerais do modo de produção capitalista decorrentes da crise estrutural; (b) as disputas pela direção política da formação humana, expressas nas disputas pela direção da formação de professores em geral, e, de modo especial, (c) as disputas pela direção da formação dos professores de educação física.

Orienta-nos o entendimento de que a direção da formação de professores no Brasil insere-se em uma política educacional contraditória e

³ “Um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente. Os partidos políticos (embrionários ou não) são os articuladores dos projetos históricos. A explicitação de como articulamos essas três instâncias parece ser essencial à própria pesquisa pedagógica. A necessidade de um projeto histórico claro não é um capricho. É que os projetos históricos afetam nossa prática política e de pesquisa, afetam a geração dos próprios problemas a serem pesquisados” (FREITAS, 1995, p. 142).

⁴ É importante ressaltarmos que a Resolução CFE 03/87 é a primeira legislação que evidencia a divisão na formação de professores de educação física baseada na distinção entre licenciatura e bacharelado. Isto não significa que, anteriormente, não houvesse fragmentação nos cursos de formação, hajam vistas as reformulações curriculares contidas no Decreto-lei 1212/1939 e Decreto-lei 8270/1945 que ofertavam os seguintes cursos: superior de educação física, educação física infantil, técnica desportivas, massagem, medicina aplicada à educação física e aos desportos, e ainda, a Resolução do CFE 69/1969 que passou a restringir à formação acadêmica aos cursos de educação física e técnicos de desportos. O artigo de Souza Neto et al. (2004) “A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no século XX” auxilia na compreensão das reformulações curriculares desencadeadas na área.

dialeticamente situada no movimento mais amplo das relações internacionais – nas quais, pela divisão internacional do trabalho, o Brasil assume um lugar muito específico de produtor agrícola e consumidor de novas tecnologias – hegemonicamente conduzido segundo os pressupostos do capitalismo como modo de produção da existência. Sob estas configurações internacionais, cabe investigar os nexos entre as mudanças na formação de professores de educação física e o movimento mais amplo do capitalismo. Para dar conta desta tarefa recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental, com recurso às entrevistas semiestruturadas.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO

Na década de 1980 se intensificam os debates em torno da formação de professores em geral, e em específico, dos professores da educação física “[...] tanto por uma demanda do movimento docente em defesa da autonomia sobre o processo de formação, quanto pela emergência de grupos de base empresarial que reivindicavam a adequação da formação às demandas de mercado” (DIAS, 2011, p. 23).

Esse movimento influenciou no processo de divisão da formação em Educação Física ocorrido no seio das políticas educacionais implantadas no final dos anos 1980, através da Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 03/87⁵ que determina, em seu Artigo 1º, que “A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física” (BRASIL, 1987).

Na transição do século XX para o século XXI, o Congresso Nacional encaminha uma sequência de legislações que definem as leis gerais da educação nacional, entre elas, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), Plano Nacional da Educação (PNE, aprovado na Lei n. 10.172/2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (DCN/2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (DCNEF/2004).

De maneira gradativa, o Ministério da Educação (MEC) – a partir do extinto Conselho Federal de Educação (CFE) e atualmente, o Conselho Nacional de

⁵ Anexo A.

Educação (CNE) cuja função é a de formular e avaliar a política nacional de educação – elabora um conjunto de leis e resoluções com a finalidade de sistematizar e normatizar os cursos de graduação em Educação Física. Dessa forma, é aprovada a Resolução CNE 07/2004⁶ que trata da última reformulação curricular da Educação Física, define as diretrizes para os cursos de graduação e estabelece orientações para a licenciatura plena.

Esses ordenamentos legais, não surgem de forma espontânea. Assentada na Concepção Materialista e Dialética da História, Taffarel (2012, p. 97) nos diz que “As leis são determinadas pela base material da produção da vida e decorrem da luta travada na superestrutura da sociedade para manutenção/superação do modo de produção”. A legislação configura a direção política dada à formação, expressando as posições que foram hegemônicas no processo.

A afirmação de Taffarel (2012) corrobora com o pressuposto por nós defendido, de que as leis que sustentam a divisão da formação⁷ são produto da correlação de forças em movimento na formação social brasileira inserida no modo capitalista de produção em vigor hoje em todo o mundo. A divisão da formação em educação física no Brasil expressa uma disputa de projetos históricos que está ligada à luta de classes em movimento no capitalismo. Pautamo-nos pelo entendimento que:

[...] a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado (MARX; ENGELS, 2010, p. 40-1).

As relações de produção entre proprietários dos meios de produção⁸ (capitalistas ou burgueses) e proprietários da força de trabalho⁹ (trabalhadores ou proletários) marcam os interesses opostos presentes no modo de produção

⁶ Anexo C.

⁷ As reformas curriculares pertencentes aos cursos de Educação Física e que sustentam a divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado podem ser localizadas nas resoluções: Resolução CFE n. 03/1987, Resolução CNE n. 07/2004.

⁸ Marx e Engels (2007) discutem sobre a apropriação privada dos meios de produção na sociedade capitalista e afirmam que “[...] há uma totalidade de forças produtivas que assumiram como que uma forma objetiva e que, para os próprios indivíduos, não são mais as forças dos indivíduos, mas a propriedade privada e, por isso, são as forças dos indivíduos apenas na medida em que eles são proprietários privados” (p. 72).

⁹ “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie” (MARX, 2006, p. 197). No modo de produção capitalista a força de trabalho tornou-se mercadoria como qualquer outra, assumindo valor de troca é vendida aos capitalistas em troca de um salário. “O operário livre, pelo contrário, vende a si mesmo, pedaço a pedaço. Vende, ao correr do martelo, 8, 10, 12, 15 horas de sua vida, dia a dia, aos que oferecem mais, aos possuidores de matérias-primas, dos instrumentos de trabalho e dos meios de subsistência, isto é, aos capitalistas” (MARX; ENGELS, 1992, p. 19).

capitalista. Para o entendimento dos conflitos subjacentes à produção de um texto legislativo é necessário entender como estes interesses opostos se relacionam e como repercutem, influenciam e determinam a direção das políticas para o atendimento das necessidades da população no âmbito do acesso à cultura corporal.

Neste modo de produção, os trabalhadores, cuja única propriedade é a própria força de trabalho, vendem-na aos capitalistas – proprietários dos meios de produção – e recebem em troca um salário¹⁰ por meio do qual acessam os meios de manutenção da existência (alimentação, água, vestuário etc.). Os capitalistas por possuírem os meios de produção, empregam/compram a força de trabalho e a exploram inesgotavelmente na busca constante pela extração de mais-valia (trabalho realizado e não pago). Evidencia-se por este caminho a constante luta de classes entre capitalistas e trabalhadores em disputa pelo controle e direção das forças produtivas, que vai marcar especialmente os séculos XIX, XX e XXI. Esses embates pelo controle das forças produtivas e das relações de produção envolvem a totalidade das relações sociais, expressando-se na definição das normas políticas e jurídicas, e, especialmente, nas políticas educacionais, com o fim, em última instância, de manter sob controle a formação técnica e ideológica dos trabalhadores (BRAVERMAN, 1977).

Historicamente, a educação se configura como um importante instrumento para as classes dominantes, Ponce (2010, p. 171) fundamentado em Marx e Engels (2007)¹¹ afirma que:

¹⁰ Marx ao fazer análises sob a relação entre capital e trabalho assalariado pontua o caráter complexo do salário na produção capitalista e afirma que “[...] nem o salário nominal, isto é, a soma em dinheiro pela qual o operário se vende ao capitalista, nem o salário real, isto é, a soma de mercadorias que ele pode comprar com esse dinheiro, esgotam as relações contidas no salário. O salário é, sobretudo, determinado ainda pela sua relação com o ganho, com o lucro do capitalista – salário comparativo, relativo” (MARX, 2010, p. 53).

¹¹ “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que *a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência*. [...] Os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que elas são justas. Formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, essas ideias não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais. A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas ideias.

Esse entendimento permite-nos afirmar que ***a divisão da formação de professores de educação física concretizada nas reformas curriculares desde o final dos anos 80, resulta de disputas pela direção da formação dos educadores com o fim de controlar a formação dos trabalhadores.***

Sob este entendimento, neste trabalho partimos da ***necessidade vital*** de conhecer qual foi o processo de produção destas Resoluções, reconhecendo os grupos políticos que disputaram a direção da formação de professores de educação física e os interesses mais objetivos que se fizeram representar por estes grupos. Esta informação é vital para que explicitemos os interesses subjacentes à defesa da tese da divisão da formação em educação física no Brasil. Trata-se de ***localizar quais agrupamentos têm interesses diretos na delimitação das diretrizes para a formação de professores de educação física.***

Considerando (a) o conflito mais amplo entre capital e trabalho; (b) os processos específicos nos quais se formam os professores de educação física; (c) as condições em que os profissionais formados inserem-se no mercado de trabalho; (d) os órgãos que atuam regulando a formação e a atuação dos professores, entre outros agentes, podemos indicar provisoriamente que a direção da formação de professores de educação física vai ser disputada: (a) pelos que desejam se formar como trabalhadores da educação física; (b) pelos que formam trabalhadores de educação física; (c) pelos que empregam trabalhadores de educação física; (d) pelos que regulam a pesquisa e a produção do conhecimento; (e) pelos que regulam a atuação profissional; (f) pelos que pleiteiam a defesa do professor de educação física como trabalhador.

Para a adequada percepção destes agentes fez-se necessário consultar aos que se envolveram nos debates para a determinação das diretrizes para a formação de professores no Brasil a fim de identificar quais os agentes reais

que interferiram na formação. Estes indivíduos foram localizados a partir do conhecimento acumulado em Teses e Dissertações que já trataram do tema em foco (TAFFAREL, 1993; SANTOS JÚNIOR, 2005; TRANZILO, 2006; CRUZ, 2009; ALVES, 2010; DUTRA, 2011; DIAS, 2011; MORSCHBACHER, 2012).

O processo de pesquisa pediu (a) levantamento, leitura e análise dos documentos legais que orientam a formação de professores, em especial, à formação em educação física a partir da década de 1980, constatada no Parecer CFE 215/87; Resolução CFE 03/87; Parecer CNE/CES 058/04; Resolução CNE/CES 07/04; (b) levantamento e análise da produção do conhecimento advinda de teses e dissertações¹², periódicos científicos e trabalhos apresentados em congressos da área que tratam da formação de professores de educação física; (c) a partir do estudo destes referenciais bibliográficos, localizamos os sujeitos históricos que participaram dos debates na definição das diretrizes curriculares para a formação de professores de educação física; (d) o envio de entrevistas para os indivíduos que representaram as posições dos grupamentos políticos em disputa; (e) revisão da bibliografia disponível para a explicação dos nexos entre formação de professores de educação física, formação de professores, políticas educacionais, reordenamento do mundo do trabalho no contexto da crise estrutural do capitalismo.

Ressaltamos a impossibilidade de analisar criticamente a formação de professores de Educação Física e o processo de divisão da formação sem articulá-la a crise mais geral do capital e ao processo de mundialização da educação marcado por uma perspectiva privatista de empregabilidade (SANTOS JÚNIOR, 2005).

Trata-se de apanharmos no real o movimento histórico que desencadeou a divisão da formação em Educação Física, precisar as forças em disputa pela direção da formação no Brasil e os nexos desses embates com a base produtiva. Por esta razão consideramos que nossa análise sobre o processo de divisão da formação em Educação Física deve pautar-se na compreensão das condições materiais. No capitalismo, sob o estágio de desenvolvimento das forças produtivas em que predominam a microeletrônica e a robótica, no seio das relações de produção entre capital e trabalho, se expandem os esforços do capital em ampliar as taxas de mais valia e esvaziar a formação do trabalhador dos conteúdos centrais

¹² Dentre as pesquisas estudadas: Taffarel (1993); Nozaki (2004); Santos Júnior (2005); Cruz (2009); Alves (2010); Dias (2011); Morschbacher (2012).

para a apreensão da lógica da produção capitalista e dos conhecimentos essenciais para a manutenção da existência. As contradições entre capital e trabalho determinaram a configuração e a disputa de interesses antagônicos pela formação de professores orientada na fragmentação curricular em licenciatura e bacharelado, conseguindo aprová-la a partir de ordenamentos legais: Resoluções CFE n.º 03/87 e CNE/CES n.º 07/2004.

Para a realização da pesquisa, partimos do seguinte questionamento: **como se configuram as disputas pela direção política da formação de professores de Educação Física, e qual a relação dessas disputas com as transformações do modo de produção capitalista na formação social brasileira? Formação em qual direção?**

O **objetivo central** da pesquisa é investigar na formação social brasileira como se produziu a divisão da formação de professores de educação física no período de 1980-2012, localizando as disputas pela hegemonia na direção da formação e o estágio de desenvolvimento das forças produtivas a que esta formação atende.

1.2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (MARX; ENGELS, 2007, p. 86-7).

Neste item pretendemos apresentar o caminho teórico-metodológico da pesquisa, apontando primeiramente a *teoria do conhecimento* que nos orienta para a apreensão da realidade, e num segundo momento, as *técnicas* que utilizamos para apanhar o objeto de nossa investigação.

A teoria do conhecimento que nos ampara é a concepção materialista e dialética da história, desenvolvida no conjunto das obras e teses elaboradas por Karl Marx e Friedrich Engels. Optamos por este referencial teórico por entender que esta é a teoria do conhecimento mais avançada na explicação das práticas que ocorrem no âmbito do capitalismo como modo de produção da existência. É a mais avançada por reconhecer os objetos de pesquisa como

particularidades constitutivas de uma totalidade complexa que, em última instância, remete ao modo como os homens estão organizando a produção da sua existência em uma dada conjuntura, no nosso caso, na formação social brasileira, o capitalismo dependente dos interesses das corporações econômicas internacionais.

A concepção materialista e dialética da história revela que a categoria central para explicar a história da humanidade, encontra-se no modo como os homens realizam o trabalho em relação com a natureza e com outros homens, esta é a estrutura que dá base para a superestrutura jurídica e política em cada período histórico.

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. etc. – e em seguir seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos) (MARX; ENGELS, 2007, p. 42, grifos nossos).

A apreensão da realidade sob a ótica da Concepção Materialista e Dialética da História nos permite reconhecer que não é possível explicar à práxis partindo do pensamento. A crítica não deve se fundamentar em especulações idealistas. Ao contrário, deve partir da “práxis material” para explicar as “formações ideais”. As condições reais que moveram e movem a história da humanidade encontram-se no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações advindas do modo de produção, dessa estrutura objetiva emerge a superestrutura, ou seja, a sociedade jurídica e civil predominante em cada período histórico.

Neste sentido, este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental (GIL, 1999, p. 43), na medida em que buscou desenvolver, esclarecer e investigar a divisão da formação em Educação Física a partir da revisão de material bibliográfico disponível, completado com a análise documental e a realização de entrevistas.

A pesquisa bibliográfica nos permitiu levantar, compilar e analisar as Teses e Dissertações, Livros e Artigos produzidos em torno do problema que aqui delimitamos. A pesquisa documental nos permitiu buscar fontes como as legislações, documentos oficiais, reportagens de jornal, contratos, relatórios de

pesquisa, que permitiram levantar informações que sustentam as conclusões que apresentamos neste texto.

A partir da revisão bibliográfica e documental, realizamos entrevistas¹³ com expoentes no debate sobre a formação de professores de Educação Física, no intuito de coletar dados históricos mais precisos sobre o processo de divisão da formação em Educação Física, tais como localizar referências bibliográficas e documentais, localizar os indivíduos determinantes nesse processo e os embates presentes na formação. Escolhemos os sujeitos a serem entrevistados de acordo com as suas contribuições para o debate da divisão da formação hoje, assim como a participação no momento histórico da disputa e o acúmulo no debate sobre a divisão em licenciatura e bacharelado. Os procedimentos para a realização das entrevistas foram a) elaboração do roteiro semiestruturado (TRIVINOS, 1987) que permitiram ao entrevistado fazer ajustes, retiradas e acréscimos de questões que considerassem relevantes para o adequado registro do período, b) envio¹⁴, por e-mail, da carta de apresentação da pesquisa contendo o roteiro de entrevista¹⁵, c) recebimento e análise das entrevistas.

Concluída a busca pelo reconhecimento das disputas pela direção da formação em educação física decorrentes dos processos de reformulação curricular (Res. 03/87 e Res. 07/04), localizados os fatos que nos permitem argumentar em defesa de uma posição, pontuamos que nossa investigação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, **“Modo de produção, trabalho e educação – referências para a compreensão do papel da formação de professores no capitalismo”**. Este capítulo apresenta os fundamentos da teoria que orientou nossa pesquisa, a concepção materialista e dialética da histórica e a partir desta teoria, discutiremos como se articulam os nexos entre modo de produção, trabalho e educação.

No segundo capítulo, **“As configurações do modo de produção capitalista e o processo de mundialização da educação”**, dissertaremos sobre a

¹³ Apêndices A e B.

¹⁴ Listamos quatorze (14) sujeitos para serem entrevistados, tivemos dificuldades de entrar em contato com alguns, outros que tivemos acesso ao e-mail não nos responderam. Ao final, foram enviadas seis (6) entrevistas para análise (nos apêndices). Avaliamos a limitação da pesquisa nesse sentido, apontamos para um próximo estudo, a necessidade de um número maior de sujeitos entrevistados e que estas entrevistas sejam realizadas pessoalmente, o que garantiria um diálogo contínuo e mais produtivo em torno da problemática estudada.

¹⁵ Durante a realização das entrevistas foi necessário alguns ajustes no roteiro, desta forma, identificamos como Fase I e Fase II (nos apêndices).

conjuntura da formação social brasileira nas últimas décadas do século XX, localizando o lastro geral que norteou as mudanças específicas na formação de professores de Educação Física; e constataremos o debate atual, levantando as últimas contribuições e proposições teóricas sobre formação de professores de Educação Física e o processo de divisão da formação.

No terceiro capítulo, “**As disputas na direção política da formação de professores de educação física**”, localizar-se-ão os embates presentes na formação de professores de educação física, resgatando o processo de produção das reformulações curriculares 03/87 e 07/04, reconhecendo assim, os grupos que disputaram hegemonia na definição das políticas para formação de professores de educação física e os interesses mais objetivos que representaram esses grupos.

2 MODO DE PRODUÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO – REFERÊNCIAS PARA A COMPREENSÃO DO PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAPITALISMO

Se nos propomos a discutir os embates presentes na formação de professores de educação física nos marcos atuais do modo de produção capitalista é imprescindível que reconheçamos a teoria que orienta a análise e, como por ela, compreende-se a relação trabalho e educação.

Esta discussão inicial se fez necessária para que possamos apresentar (a) os pressupostos da produção da existência, (b) a centralidade do trabalho, (c) o modo de produção como uma categoria histórica que permite compreender como os homens vivem e, (d) os nexos entre trabalho e educação em cada modo de produção.

Um *pressuposto fundante da concepção materialista e dialética da história* é a ontologia materialista que (a) indica que para fazer história, os homens têm que estar vivos; (b) que para estar vivos, diferente dos outros animais, têm que produzir sua existência; (c) que para produzir sua existência têm que produzir sua atividade vital sobre a natureza, alterando-a orientados por suas necessidades; (d) que ao alterar a natureza, alteram a si mesmos e a toda a natureza; (e) que esta atividade vital é o trabalho, que assume centralidade na base do modo de produção da existência a tal ponto, de Engels (2004) afirmar que “[...] o trabalho criou o próprio homem”. O surgimento do homem tem “[...] seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida” (SAVIANI, 2007, p. 154). Através da ação humana – que tem no trabalho sua forma elementar – o homem produz as condições materiais para sua sobrevivência individual e da espécie, o “primeiro ato histórico” de toda a existência da humanidade,

[...] é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

O primeiro pressuposto de toda a história dos homens é que, antes de tudo, os homens precisam estar vivos para fazer história (MARX; ENGELS,

2007). Para manter a vida é necessário a produção constante de meios de vida, a produção desses meios se concretiza pelo trabalho, é no trabalho que os seres humanos exteriorizam a si numa atividade concreta, no ato de transformar a natureza em função das próprias necessidades homens e mulheres estabelecem, diariamente, relações com a natureza, consigo próprio e com os demais indivíduos. Os animais se adaptam a natureza, diferentemente, os homens adaptam a natureza às suas necessidades. Os seres humanos distinguem-se dos animais pelo fato de idealizarem um projeto em mente antes de transformá-lo em realidade, assim, o trabalho é a ação que concretiza aquilo que foi construído previamente na consciência do trabalhador. Ao final do processo tem-se um produto material transformado de acordo com as vontades humanas, nesse processo, o homem modifica a natureza, ao mesmo tempo, que modifica a si próprio.

O trabalho é atividade vital e ontológica do ser social, prática exclusivamente humana. A produção da vida – tanto a própria como a alheia, no trabalho e na procriação – é composta por um lado, de uma relação natural, e por outro, de uma relação social, e esta entendida como a determinação ontológica de que o homem é um ser que só se faz na relação com a natureza e com os outros homens. “Mostra-se, portanto, desde o princípio, uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens” (MARX; ENGELS, 2007, p. 34). Essa conexão materialista assume sempre novas formas, primeiramente, a produção dos meios de vida refletiu num aumento da população, logo então, se fez necessário o intercâmbio entre indivíduos.

O modo como os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que indivíduos são, portanto, dependente das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifos dos autores).

A concepção materialista e dialética da história afirma a centralidade do modo de produção para a existência da humanidade. Todas as formas históricas de sociedade constituídas até então, podem ser compreendidas considerando-se o

modo como os homens produzem sua existência (individual e social), tomando-se o estágio de desenvolvimento das forças produtivas nos nexos com as relações de produção que estabelecem entre si (configurando-se o escravagismo, o feudalismo ou o capitalismo como modos de produção). Essa é a base real que irá determinar as demais relações jurídicas e políticas, inclusive, o nível de consciência dos indivíduos. “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, políticas e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Se o que determina a existência humana são as condições materiais de produção e, se essas condições não são garantidas naturalmente – ao contrário, elas têm que ser desenvolvidas pelos próprios homens a partir do trabalho - isso significa que o homem não nasce homem, mas tem de se fazer homem. Conforme Saviani:

Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. 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. [...] A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 155).

Os homens tiveram que aprender a produzir as condições para sua existência. No princípio, aprendiam no próprio ato de produzir, aprendiam a trabalhar trabalhando, em relação com a natureza e com os outros se educavam e transmitiam esse aprendizado a novas gerações. Posteriormente, com a divisão social do trabalho, produziram instituições mais complexas que deveriam cuidar da educação dos trabalhadores e das classes dirigentes.

A educação tornou-se essencial, visto à necessidade de transmitir as próximas gerações o conhecimento para a produção da vida material.

Marx e Engels (2007, p.40) ao analisar a história, afirmam:

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob as condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições.

Em todos os tempos, os homens tiveram que se defrontar com as condições de produção desenvolvidas pelas gerações anteriores, tiveram que se apropriar do conhecimento acumulado historicamente, e ainda, adequar-se corporalmente ao modo de produzir a vida. Com o avanço das forças produtivas, educar as futuras gerações e ensinar-lhes as técnicas de trabalho descobertas pelas gerações anteriores tornou-se necessidade vital dos homens.

Engels (2004) ao tratar do processo de hominização – da transformação do macaco em homem – descreve detalhadamente como o desenvolvimento das forças produtivas, por meio do trabalho, provocou modificações tanto, nas condições sócio históricas de existência da humanidade, como também, na própria estrutura corporal dos homens.

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos; unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição (ENGELS, 2004).

A partir do trabalho, o homem passou a adquirir habilidades físicas, aperfeiçoou o cérebro, os sentidos e a consciência. Foram necessários centenas de milhares de anos para que surgisse a sociedade humana tal como a conhecemos hoje¹⁶. Lentamente, os homens – em relação com a natureza e com outros homens – foram capazes de desenvolver novas condições materiais para o seu progresso, isto ocasionou, inclusive, modificações em seus hábitos alimentares, sua estrutura corpórea até tornarem-se bípedes.

Nas comunidades primitivas, predominava a apropriação comum da terra e da produção coletiva nas tribos, os membros da sociedade tinham direitos iguais e se organizavam a partir das resoluções de um conselho, que era constituído

¹⁶ Dois textos importantes para compreender o processo de hominização e a centralidade do trabalho no desenvolvimento da espécie humana são: *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (ENGELS, 2004) e *A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança* (VTGOTSKY; LURIA, 1996).

democraticamente pelos membros da comunidade. A educação era um processo espontâneo e integral, de responsabilidade do conjunto da sociedade, a criança ao interagir com o meio ambiente – na medida de suas possibilidades – aprendia tomando parte nas funções coletivas. Então, se queria aprender a conduzir um barco, aprendia navegando. O processo educativo estava intrinsecamente associado ao próprio ato de produção da vida (PONCE, 2010).

Com o desenvolvimento da sociedade, o conceito de educação enquanto uma função espontânea, difusa ao meio, “mediante a qual as novas gerações se assemelham às mais velhas, era adequado para a comunidade primitiva, mas deixou de sê-lo á medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes” (PONCE, 2010, p. 22). O surgimento de classes sociais foi aliado a um duplo movimento: a escassez da produção e a substituição da propriedade comum em propriedade privada; dessa forma, constituíam-se duas classes, a classe dos proprietários e não proprietários.

Conforme a população aumentava, ampliavam-se as necessidades sociais e exigia-se um rendimento maior do trabalho humano. Aos poucos, certas formas de trabalho útil, como por exemplo, a distribuição dos produtos, a supervisão do sistema de irrigação, a administração da justiça, etc. vão se destacando do próprio processo de trabalho, ganhando novas características de gerência, a tal ponto que “[...] a direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo que as forças mentais se separam das físicas” (PONCE, 2010, p. 24).

Marx e Engels (2007) afirmam que a divisão do trabalho realmente efetiva-se no momento em que se separa o trabalho material e o trabalho espiritual. Aliado a esse processo, consolidam-se mudanças introduzidas na técnica do trabalho que resultaram num grande aumento do rendimento do trabalho humano, de forma que as comunidades começaram a produzir um grande excedente, mais que o necessário para o próprio sustento. Essa transformação teve grande impacto social, porque, pela primeira vez na história surgiu a possibilidade do ócio, ou seja, uma parcela de indivíduos viu-se liberta do trabalho material através da dominação do trabalho alheio, consolidando assim, o modo de produção escravista (ENGELS, 2010).

[...] na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: *o que impunha o poder do homem sobre o homem*. Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade. Em outras palavras: com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a *desigualdade econômica entre os “organizadores”* – cada vez mais exploradores – e os *“executores”* – cada vez mais explorados – *trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas* (PONCE, 2010, p. 26, grifos do autor).

Esse período de transição marca o fim do comunismo tribal e concretiza o início da sociedade baseada na apropriação privada dos meios de produção e dividida em classes. Ora, se houve uma mudança social na divisão dos homens em classes, com certeza, essa mudança irá provocar uma divisão na educação. Saviani (2007), assim como Ponce (2010), afirmam a divisão da educação desde o modo escravista, em duas modalidades: uma para a classe proprietária ou “organizadores”, reconhecida como a educação dos homens livres, e a outra, para a classe não proprietária ou “executores”, destinada como a educação dos escravos. Da primeira modalidade, surge à escola.

Vê-se, pois, que já na origem da instituição educativa ela recebeu o nome de escola. Desde a Antigüidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação (SAVIANI, 2007, p. 156).

A sociedade de classes com base na propriedade privada, que tem origem na fase escravista e acentua-se no feudalismo, concretiza a separação entre educação e trabalho, expressa na separação entre escola e produção, ou ainda, na divisão entre trabalho material e trabalho intelectual. No modo de produção capitalista, a relação trabalho e educação vai sofrer novas determinações, em função (a) do intenso desenvolvimento das forças produtivas ainda no período feudal; (b) da produção capitalista voltada para a troca, e não mais para o consumo, onde todos os produtos assumem caráter de mercadorias¹⁷, inclusive a força de

¹⁷ “O capital não consiste apenas em meios de subsistência, instrumentos de trabalho e matérias-primas, não consiste apenas de produtos materiais; compõe-se igualmente de valores de troca. Todos os produtos de que se compõe são mercadorias. O capital não é, portanto, apenas uma soma de produtos materiais, é também uma soma de mercadorias, de valores de troca, de grandezas sociais” (MARX, 2010, p. 46).

trabalho e a educação; (c) da indústria capitalista, da inserção de máquinas no processo produtivo, da profunda divisão do trabalho; (d) do papel do Estado burguês; (e) do acirramento na luta de classes, entre capitalistas e trabalhadores.

O advento da indústria moderna no século XIX é marcado pelo alto grau de desenvolvimento das forças produtivas com o deslocamento da produção da área rural (agrícola) para às cidades (centros industriais), a maquinaria começa a fazer parte da fábrica capitalista e as relações de produção se modificam. A relação entre capital e trabalho se configura pela venda da força de trabalho em troca de um salário que lhe possibilitará os meios de sobrevivência, trabalho assalariado. O capitalista, por sua vez, só se interessa pela extração de mais-valia¹⁸ no processo de produção, ou seja, nos lucros que ele irá garantir com a exploração da força de trabalho – trabalho realizado e não pago. A respeito da relação capital x trabalho, Marx (2010, p. 36) argumenta que:

[...] a força de trabalho em ação, o trabalho, é a própria atividade vital do operário, a própria manifestação da sua vida. E é essa *atividade vital* que ele vende a um terceiro para se assegurar dos *meios de vida* necessários. A atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalhar para viver. Ele nem sequer considera o trabalho como parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Por isso, o produto da sua atividade tampouco é o objeto de sua atividade. O que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o *salário* (MARX, 2010, p. 36).

O trabalho, nessas condições, torna-se uma atividade estranha, alienada e dividida. O trabalhador não se reconhece no produto do seu trabalho, agora orientado por necessidades exteriores às suas. Tudo o que o trabalhador produz é orientado pela necessidade do capitalista, é propriedade do capitalista que controla e detém os meios de produção, a força de trabalho e os bens resultantes do processo de trabalho. Dessa forma estão postas as relações de produção no capitalismo: de um lado, a massa de *trabalhadores* disputando uns com os outros a venda de sua força de trabalho, e de outro, *os capitalistas*, que visam nesse processo apenas o maior rendimento de trabalho possível, ou seja, a mais valia, e

¹⁸ A taxa de mais-valia “[...] dependerá da proporção entre a parte da jornada de trabalho necessária para reproduzir o valor da força de trabalho e o *excedente de tempo*, ou *sobretalho*, realizado para o capitalista. Dependerá, por isso, *da proporção em que a jornada de trabalho é prolongada além do tempo* durante o qual o operário, com o seu trabalho, reproduz apenas o valor de sua força de trabalho, ou repõe seu salário” (MARX, 2010, p. 115, grifos do autor).

quanto mais ele mantiver sob controle a massa de trabalhadores, explorando e empobrecendo a força de trabalho humana, maior será sua riqueza.

Uma das grandes contradições do modo capitalista de produção da existência é um desenvolvimento vertiginoso das forças produtivas concentradas nas mãos dos proprietários das forças produtivas com exclusão em massa dos trabalhadores do acesso aos benefícios deste desenvolvimento. Apenas em pequena escala e orientada pelos interesses dos capitalistas, a produção é distribuída aos trabalhadores. É sob estas condições que a classe trabalhadora obterá o acesso à alimentação, à habitação, ao vestuário, à saúde, à educação e à ciência.

A limitação do capital está no fato de que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica e a elaboração das forças produtivas, a riqueza universal, a ciência, etc, aparecem como alienação do trabalhador que se comporta frente às condições produzidas por ele mesmo como frente a uma riqueza alheia e causadora de sua pobreza (MARX; ENGELS, 1992, p. 39).

Os problemas de organização do trabalho nas relações da produção capitalista e os interesses da classe burguesa em aumentar a produtividade do trabalho, desencadearam no final do século XIX e início do século XX, a “Revolução Técnico-Científica” (BRAVERMAN, 1977). Esse movimento configura-se na transformação do trabalho com base na especialidade – como eram os ofícios na manufatura – para base científica e tecnológica no centro da produção. Antes de tudo, esse processo pode ser identificado como a incorporação da ciência aos interesses privados do capital, gerando um duplo movimento: de um lado, o grande desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da riqueza material, e de outro, a degradação do trabalho e a alienação do trabalhador.

A pesquisa de Braverman (1977) é fundamental nesse aspecto, por se tratar de um estudo aprofundado que analisa o desenvolvimento dos processos de produção e dos processos de trabalho em geral no modo de produção capitalista até o taylorismo/fordismo em meados de 1970. O autor investiga detalhadamente o movimento percorrido pela produção capitalista, desde a origem do capitalismo industrial até o capitalismo monopolista no século XX, indicando todas as mudanças ocorridas nos processos de trabalho, da gerência científica e o método de

organização do trabalho taylorista/fordista até chegar à discussão da expansão nos anos 60/70 do trabalho em escritório e em serviços e vendas.

A “gerência científica”¹⁹ ou taylorismo foi o primeiro método de organização do trabalho, que consistia no total controle do processo de trabalho através da gerência externa e a retirada do domínio do trabalhador sob qualquer decisão que lhe proviesse no curso do trabalho. Esse movimento coordenado por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) acarretou a divisão do trabalho de tal maneira, que subdividiu o trabalho sistematicamente de cada especialidade produtiva em operações limitadas e supervisionadas. O fundamento da teoria científica era o de fracionar o trabalho em operações pormenorizadas e repetitivas a fim de alcançar o maior rendimento possível da força de trabalho, dessa forma, (a) o ofício cede lugar a um trabalho cada vez mais técnico e simples; (b) o conhecimento sobre o processo de trabalho passa a restringir-se a gerência, e o trabalhador, por sua vez, torna-se um mero executor de tarefas; e ainda, (c) a queda e a padronização da taxa geral de salário (BRAVERMAN, 1977).

Essa desumanização do processo de trabalho, na qual os trabalhadores ficam reduzidos quase que ao nível de trabalho em sua forma animal, enquanto isento de propósito e não pensável no caso de trabalho auto-organizado e automotivado de uma comunidade de produtores, torna-se aguda para administração do trabalho comprado. Porque, se a execução dos trabalhadores é orientada por sua própria concepção, não é possível, como vimos, impor-lhes a eficiência metodológica ou o ritmo de trabalho desejado pelo capital. Em consequência, o capitalista aprende desde o início a tirar vantagem desse aspecto da força de trabalho humana, e a quebrar a unidade do processo de trabalho (BRAVERMAN, 1977, p. 104).

O modelo taylorista com vistas a aumentar o rendimento da produção geral, aprofunda de maneira incisiva a divisão do trabalho, atribuindo à gerência papel central, cuja função é de controlar e fixar cada fase do processo de trabalho, inclusive seu modo de execução. A organização do trabalho na indústria moderna aprofunda a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou ainda, entre aqueles que concebem e aqueles que executam. Marx e Engels (2007), no século XIX já denunciavam a separação entre o conhecimento e o processo de trabalho, essas condições da produção capitalista agravam-se no século XX a partir da inserção da ciência e tecnologia nos processos produtivos, Braverman (1977) pontua que com o taylorismo o trabalhador se distanciou cada vez mais do

¹⁹ “A gerência científica, como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão” (BRAVERMAN, 1977, p. 82).

conhecimento sob o processo de trabalho, tendo sua força de trabalho como uma mercadoria, tornou-se instrumento de autovalorização do capital submetido ao trabalho produtivo, alienado, repetitivo, técnico e fragmentado.

Após incansável argumentação, o autor conclui a tese de que, **os avanços nas forças produtivas com a inserção da ciência e da tecnologia e a decorrente incorporação maior de conhecimento científico nos processos produtivos, ao invés de elevarem a “qualificação”, “instrução”, “educação” da classe trabalhadora, concretizaram um processo de degradação do trabalho e do trabalhador.**

A apropriação privada dos bens materiais associada à divisão do trabalho entre aqueles que “concebem” e aqueles que “executam”, distanciaram de forma incisiva trabalho e educação na sociedade capitalista, a tal ponto que,

[...] não apenas sua (trabalhador) qualificação cai em sentido absoluto (naquilo que perdem o ofício e as capacitações tradicionais sem ganhar novas capacidades adequadas para compensar a perda), como cai ainda mais num sentido *relativo*. Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece (BRAVERMAN, 1977, p. 360).

Estudos que apreendem a aparência se iludem diante dos indicativos como o aumento na qualificação média dos trabalhadores, ou ainda, a expansão dos sistemas escolares e a elevação na escolaridade dos trabalhadores, Braverman (1977) ao argumentar sobre a função da educação escolar no capital monopolista adverte que:

O dilatamento da escolaridade para uma média de idade em torno de dezoito anos tornou-se indispensável para **conservar o desemprego dentro dos limites razoáveis**. [...] as escolas tornaram-se imensas organizações de adolescentes sentados, tendo suas funções cada vez menos a ver com o ensino aos jovens daquelas coisas que a sociedade pensa devam ser aprendidas. Nesta situação, o conteúdo da educação deteriorou-se à medida que sua duração se estendia [...] As escolas, como babás de crianças e jovens, são indispensáveis para o funcionamento da família, da estabilidade da comunidade e da ordem social em geral [...] servindo para preencher um vácuo, as próprias escolas tornaram-se um vácuo, cada vez mais vazio de conteúdo e reduzidas a pouco mais que sua própria forma. Assim como no processo do trabalho, onde quanto mais se tem que saber o operário menos precisa de saber, nas escolas que as massas de futuros trabalhadores frequentam quanto mais há para aprender, tanto menos razão há para os professores ensinar e para os alunos aprenderem (BRAVERMAN, 1977, p. 371-2, **grifo nosso**).

O trabalhador teve de habituar-se à produção capitalista, porém essa adequação a princípio se expressou com muita resistência e repulsa. Os trabalhadores, ao se confrontarem com as novas exigências no processo de trabalho, opuseram-se à intensificação do trabalho, à queda da taxa dos salários, ao ritmo da produtividade, à dominação da gerência, etc.²⁰ (BRAVERMAN, 1977).

A produção capitalista ao subsumir o trabalho humano à lógica do capital submete o trabalhador a condições de vida cada vez mais precárias e contraditórias. Nesse sentido, a educação tem cumprido um papel central para a manutenção do capitalismo, tanto para preparar a força de trabalho de acordo com as exigências dos processos produtivos, como para formar e adequar, ideologicamente, os homens a este modo de vida.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O taylorismo e o fordismo que serviram para o aumento da produção capitalista até metade do século XX começam a mostrar sinais de esgotamento com a crise que se instalara nos países desenvolvidos – a partir da queda da taxa geral de lucro – no final da década de 60. O processo de trabalho baseado na especialização de tarefas já não condizia mais com os avanços das forças produtivas a partir da incorporação, cada vez maior, de inovações tecnológicas e científicas na produção e com as relações de concorrência do capitalismo mundial.

O toyotismo surge como parte de um novo complexo de reestruturação produtiva do capital na sua fase de acumulação flexível. Tem origem no Japão a partir das técnicas de gestão do sistema Toyota. Segundo Alves (2003), o toyotismo se caracteriza como uma “inovação organizacional” da produção

²⁰ Braverman (1977) em *Trabalho e Capital Monopolista* desenvolve dois capítulos importantes que corroboram com a discussão, “Principais efeitos da Gerência Científica” e “A habituação do trabalhador ao modo capitalista de produção”. O autor afirma “A destruição dos ofícios durante o período de surgimento da gerência científica não passou despercebida aos trabalhadores. Na verdade, via de regra os trabalhadores ficam muito mais cômicos de tal perda quando ela se dá do que depois que aconteceu e que novas condições de produção se tornaram generalizadas. O taylorismo desencadeou uma tempestade de oposição entre os sindicatos durante os primeiros anos deste século; o que é mais digno de nota sobre esta primeira oposição é que ela se concentrava não nos acessórios do sistema de Taylor, como a cronometragem e estudo do movimento, mas no seu esforço essencial para destituir os trabalhadores do conhecimento do ofício, do controle autônomo, e imposição a eles de um processo de trabalho acerebral no qual sua função é a de parafusos e alavancas” (IBIDEM, p. 121).

capitalista, constituída por uma mudança na base técnica do trabalho Não rompe com a lógica taylorista-fordista, mas configura-se como um estágio superior de racionalização do trabalho, um salto qualitativo na captura da subjetividade do trabalhador pelo capital. Essas novas configurações na produção provocam novas exigências na qualificação do trabalhador.

O autor afirma que

[...] o toyotismo tende a exigir, para seu desenvolvimento como nova lógica da produção capitalista, novas qualificações do trabalho que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais. Tais novas qualificações tendem a serem imprescindíveis para a operação dos novos dispositivos organizacionais do toyotismo e da sua nova base (ALVES, 2003).

Em suma, ***mudanças na organização do processo de trabalho acarretam novas demandas na qualificação do trabalhador***, tornando-se uma necessidade constante do capital ***a habituação da força de trabalho de acordo com as demandas na produção***. Por esta razão, podemos acompanhar formas específicas de organização dos sistemas escolares que prevaleceram no Brasil de acordo com as necessidades da produção capitalista e das condições sócio históricas de nosso país.

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar, no Brasil, através da lei n. 5.692 de 1971, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. No segundo período, a partir do final dos anos de 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio da racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2005, p. 23).

Os processos formativos estão intimamente ligados aos processos mais amplos da produção capitalista. A cada novo estágio de desenvolvimento das forças produtivas – e de suas correspondentes mudanças na organização do trabalho – fazem-se necessárias adequações nas estruturas educativas. ***Entendemos que as reformulações curriculares da educação física, tanto a Res. 03/87 como a Res. 07/04, cumprem esta função de habituar a formação***

dos trabalhadores de acordo com as novas condições de produção determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas.

Frigotto (2010, p. 36) afirma que conforme o modo capitalista se consolida e os sistemas educacionais se formam, cada vez mais, assume-se “[...] a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes”. No capitalismo, a educação serve, *tanto* para formar uma minoria de administradores, intelectuais e pesquisadores responsáveis pelos avanços produtivos, científicos e tecnológicos, *quanto*, para educar a grande massa de trabalhadores de acordo com as exigências do mercado, limitada no acesso ao conhecimento científico e estranhada das suas próprias condições de existência.

Com relação aos impactos da reestruturação produtiva sobre a educação do trabalhador, as pesquisas estão apontando para um acirramento das categorias tayloristas/fordistas para a maioria dos trabalhadores formais, reforçando-se a pretensamente superada tese da polarização, acompanhada do aumento da exclusão; em que pese o caráter não ideológico da demanda de ampliação de educação básica para todos, com a redução dos postos de trabalho, esta dimensão tem mostrado uma face perversa, servindo a escola de instância de seleção prévia, notadamente de classe social, para escolher os mais “educáveis”, e, portanto, mais adequados às finalidades do processo produtivo. Da mesma forma, a oferta generalizada de cursos rápidos de qualificação profissional com os recursos do Fundo Amparo ao Trabalhador não tem mostrado melhorar as condições de inserção no mundo do trabalho daqueles em situação de risco social, geralmente com precária escolarização e precariamente “socializados”, segundo o modelo urbano tecnologicamente desenvolvido (KUENZER, 2008, p. 68).

Configura-se *por um lado*, as grandiosas descobertas científicas e tecnológicas, embasadas na educação privada, com formação de qualidade, acesso ao conhecimento produzido historicamente, possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas, porém, restritas a uma parcela ínfima da população, e *por outro lado*, a degradação da escola pública, o esvaziamento do conteúdo escolar, a ausência de uma formação que permita o entendimento e a intervenção na realidade, a exclusão de grande parte da humanidade do acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pelos homens. Nas palavras de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), instaura-se no capitalismo hoje, uma competição brutal entre os grandes grupos econômicos e as corporações transnacionais que constituem, de fato, o poder financeiro, um poder que segundo os autores:

[...] concentra a riqueza, a ciência e a tecnologia de ponta de uma forma avassaladora e sem precedentes. Martin & Schumann sintetizam esta tendência com a idéia metafórica de “sociedade 20 por 80” (1999, p. 7) para designar que apenas uma parcela mínima de 20% da humanidade efetivamente usufrui da riqueza produzida no mundo. Os demais 80%, que são os que dominantemente a produzem, apropriam-se de forma marginal ou são literalmente excluídos.

Entendemos que se pretendemos analisar, descrever e discutir a formação de professores de Educação Física, bem como qualquer outra prática social, é imprescindível evidenciarmos as condições materiais pelas quais os homens produzem e reproduzem sua existência.

As singularidades presentes na formação de professores de Educação Física inserem-se na totalidade das relações de produção, ***estando em relação intrínseca e dialética com as leis gerais que determinam o modo de produção capitalista***. Consideramos que a definição de políticas educacionais – e nelas, as políticas para a formação de professores de educação física – ***está determinada pelas exigências históricas impostas pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção no período 1980-2012, configurando-se uma disputa de interesses pela direção da formação daqueles que comporão, em conjunto com os demais professores, na escola, a formação da classe trabalhadora no Brasil.***

3 AS CONFIGURAÇÕES DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E O PROCESSO DE MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Algumas pesquisas apontam que o processo de divisão na formação de professores de educação física ***está intimamente ligado as mudanças mais amplas do modo de produção capitalista, reveladas nos avanços das forças produtivas e nas relações de produção, de acordo com a lógica hegemônica de reprodução de capital*** (TAFFAREL, 2012; MORSCHBACHER, 2012; DUTRA, 2011; SILVA; FRIZZO, 2011; DIAS, 2011; CRUZ, 2009; SANTOS JÚNIOR, 2005; NOZAKI, 2004). Este capítulo pretende demonstrar os nexos entre a conjuntura mundial de crise do capital e as políticas educacionais oriundas deste contexto que determinaram mudanças no Ensino Superior, no processo de formação profissional, e, portanto, na formação em educação física.

No intuito de localizarmos a totalidade concreta das relações que têm determinado a formação de professores no Brasil, e em especial, professores de Educação Física nas últimas décadas, torna-se imprescindível que ordenemos os apontamentos sobre as transformações mais amplas do modo de produção capitalista para que possamos tecer relações com as mudanças específicas ocorridas na formação em Educação Física.

A divisão da formação de professores de Educação Física, na atualidade, encontra-se regida por um conjunto de ordenamentos legais que foram sendo estabelecidos pelo Estado brasileiro desde os últimos anos de 1980. As políticas educacionais estão em relação intrínseca e dialética com as transformações do modo de produção capitalista e elas são produtos dos embates de projetos vigentes na atual sociedade. Nesse sentido, as primeiras aproximações com a problemática em torno da divisão da formação em Educação Física sustentam-se em situar o lastro geral, resultado da forma como os homens se organizam socialmente para produzir e reproduzir sua existência, que determinou – e ao mesmo tempo foi determinado – pela correlação de forças sociais que definem as leis, políticas, resoluções, inclusive as que remetem a formação de professores de Educação Física, de 1987 até o presente.

As questões preliminares que suscitam nesse capítulo são: Quais as estratégias usadas pelo capital para enfrentar a crise? Qual o lastro geral que determinou as mudanças específicas na Educação Física? Quais argumentos

sustentam o debate teórico sobre a formação de professores de Educação Física na atualidade?

O esforço teórico se pauta em: (a) investigar a crise do capital e encontrar seus nexos com o projeto hegemônico mundial de educação; (b) identificar a política educacional no Brasil e o processo de desqualificação do trabalhador, (c) relacionar esta conjuntura com o debate atual sobre formação de professores de educação física expresso nas teses e dissertações produzidas na área.

Ressaltamos a impossibilidade de analisar criticamente o processo de formação de professores de Educação Física se não compreendermos as leis gerais que regem o modo de produção capitalista, principalmente em contexto de crise, momento em que acirram os embates nas relações de produção e a disputa de interesses entre capitalistas e trabalhadores (TAFFAREL, 2012).

Ao analisar as sucessivas crises do capital desde o final do século XIX, e as que decorreram durante o século XX, Conceição (1987) destaca a relevância em compreender não apenas as razões que levam o sistema à crise, mas também, a forma como o capital consegue funcionar de forma harmônica e expansiva mesmo diante de (ou ante) tantos momentos de retração.

O que a história nos mostra no final dos anos 70 é o início de um processo de reordenamento do capital através de mudanças na base produtiva (reestruturação produtiva, baseada no modelo toyotista e na inserção de novas tecnologias) e na superestrutura da sociedade – política, jurídica, ideológica, ideal pedagógico – movimento esse cuja repercussão na educação e formação do trabalhador nos interessa acompanhar. Compreendemos com Neves que,

Do mesmo modo que em nível internacional esta nova revolução tecnológica está a exigir dos países desenvolvidos uma redefinição dos seus sistemas educacionais, entre nós, este novo patamar de inserção científica na produção estará a exigir da escola, enquanto espaço privilegiado de difusão científica e tecnológica, a redefinição de suas metas e de suas práticas. [...] os requisitos da automação flexível tornar-se-ão importantes determinantes na definição das políticas educacionais (NEVES, 2005, p. 33).

O desenvolvimento das forças produtivas nas últimas décadas do século XX, com a introdução de novas tecnologias na produção capitalista, além de estabelecer novas exigências de qualificação da força de trabalho, provocou mundialmente um crescente aumento no nível de desemprego, ou seja, uma parcela

cada vez maior de trabalhadores vulneráveis a superexploração do trabalho informal e precário, sem garantias de que terão condições materiais necessárias à sobrevivência²¹.

A atual fase de expansão capitalista baseia-se no desenvolvimento desigual, expresso em um processo de “globalização excludente” caracterizado pela destruição de postos de trabalho, e como consequência o desemprego estrutural; pela precarização do trabalho e do trabalhador na acumulação flexível; e ainda, pela perda dos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2008). Nesta conjuntura, a educação e a formação profissional cumprem um papel estratégico para a concretização do projeto hegemônico, desenvolvendo sujeitos produtivos, competentes, polivalentes e flexíveis para enfrentar as condições de “empregabilidade” do mercado produtivo.

[...] as concepções e políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processos de qualificação, requalificação e reconversão, em pauta nos anos 90 no Brasil, vinculados marcadamente por uma perspectiva produtivista. Esta perspectiva reitera, aparentemente com novos conceitos e categorias, a visão economicista da teoria do capital humano e tem como intelectuais coletivos o Banco Mundial e os aparelhos de hegemonia dos homens de negócio (FRIGOTTO, 2008, p. 36).

As políticas educacionais encaminhadas pelos organismos internacionais (BM, FMI, UNESCO) no final dos anos 80, entram em pauta no Estado brasileiro na década de 90, momento de redirecionamento do sistema educacional nacional, no entanto, sem mudar a estrutura e o caráter secundário da educação nas políticas do país. As “melhorias”²² contidas no processo educativo – no final do século passado e reforçadas na primeira década desse século – foram baseadas nas parcerias público/privado. Dessa forma, o Estado ao invés de aumentar seu investimento público no atendimento a políticas públicas de caráter universal, opta por políticas focais que amenizam certas problemáticas, porém não alteram qualitativamente a realidade educacional no país, e ainda, abre espaço

²¹ “[...] atravessamos uma das fases mais perversas da história da humanidade, onde, por exemplo, 3 bilhões de seres humanos vivem com menos de U\$ 2,00 por dia; Onde 1 bilhão de pessoas estão desempregadas, e pelem na busca de trabalho, ou estão subcontratadas, precarizadas, trabalham em regime temporário, etc.; onde cerca de 350 milhões de crianças são exploradas no mercado de trabalho; onde, enfim, ainda se morre de morte Severina” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 23).

²² “[...] a criação de mais 4 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s), atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFET’s). Nessa âmbito foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas” (FRIGOTTO, 2011, p. 244).

público à iniciativa privada e se desresponsabiliza de sua função reguladora (NEVES, 2005).

3.1 CRISE DO CAPITAL, POLÍTICA DE AJUSTES ESTRUTURAIS E MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A crise de 1970 provoca uma reestruturação profunda na conjuntura internacional, inicia-se o processo de reordenamento do capital por meio de um conjunto de reformas políticas. Os indícios de que o momento era de instabilidade econômica retratou-se mundialmente no final dos anos 60, quando os EUA enquanto potência hegemônica, apresenta uma dívida interna alta e déficits crescentes na balança de pagamento, resultado dos processos de transnacionalização das grandes empresas e a descentralização do sistema de produção norte americano. Desse modo, o país suspende unilateralmente as garantias de estabilidade monetária, contidas nas instituições de *Bretton Woods* (FMI, BM, GATT) causando variações no mercado financeiro. Nos anos 70, a recessão internacional, a queda da taxa de lucros para os países da tríade, a situação de endividamento e a instabilidade econômica eram fatores que preocupavam os bancos e organismos internacionais. Nesta conjuntura de crise, foram necessárias medidas estratégicas para a reforma do sistema monetário e financeiro mundiais²³.

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo (ANDERSON, 1995).

Em 1973, é criada a Comissão Trilateral, constituída por grandes corporações privadas norte-americanas articuladas ao capital privado da Europa ocidental e do Japão. Tinham o objetivo de reorganizar suas ações e políticas externas na direção de um projeto hegemônico de interdependência mundial entre os países. Nessa época, os países centrais buscavam fortalecer as relações com os países subdesenvolvidos, pois estes detinham uma grande fonte de produtos primários (inclusive o petróleo), e grande parte dos investimentos feitos por meio de

²³ Os informes anuais do Fundo Monetário Internacional (FMI) nos anos 70, já indicavam a preocupação com a situação financeira dos países, referente aos (a) empréstimos e dívidas, (b) uma maior facilidade de comércio entre as divisas dos países e, ainda, (c) a contenção das variáveis que levavam a inflação nos países (MELO, 2004).

empréstimos estava nesses países. Dessa forma, já apontava o projeto dominante de liberalização do capital e do trabalho a nível mundial (MELO, 2002).

A grande crise de superprodução culminou numa crise econômica internacional. O consenso keynesiano e o Estado de bem-estar social que contribuíram para a solução da grande crise dos anos 30²⁴ passam a ser questionados. O neoliberalismo torna-se gradativamente tendência hegemônica em nível mundial. O modelo de acumulação taylorista/fordista, após longo período de desenvolvimento, apresenta-se em crise, com queda da taxa de lucro generalizada, evidenciando-se seu esgotamento (NOZAKI, 2004). Em meio à crise de superprodução que se acentuava, com elevada queda da taxa de lucro, cinco anos de inflação nos EUA, recessão e recuperação incerta.

Braverman (1977) pontua sobre a inserção da tecnologia no processo de trabalho, a lei geral da acumulação ampliada de capital e a contradição fundante no modo de produção capitalista entre o avanço das forças produtivas e a degradação nas relações sociais de produção.

Contudo, seja com que rapidez a produtividade possa aumentar, seja qual for a contribuição milagrosa da ciência para esse aperfeiçoamento, nenhum nível satisfatório jamais será alcançado. Desse modo, um século após o início da revolução técnico-científica e quase dois séculos após a Revolução Industrial, o problema para o capitalismo que avulta entre os demais, e que assume a forma de uma crise ameaçadora da própria sobrevivência continua sendo: *mais produtividade*. [...] A própria “eficiência” que produziu a crise é vista aqui como a única resposta para ela. A máquina que, trabalhando à velocidade máxima, ameaça estourar deve ser preservada daquela ameaça fazendo-a correr ainda mais rápido. Cada nação capitalista degradará ainda mais sua população e vida social na pretensão de salvar um sistema social que, como os próprios planetas em suas órbitas, promoverá sua própria destruição se reduzir sua velocidade. Temos aqui a *reductio ad absurdum* da eficiência capitalista, e a expressão em termos concretos da contradição insolúvel que existe entre o desenvolvimento dos meios de produção e as relações sociais de produção que caracterizam o capitalismo (BRAVERMAN, 1977, p. 179, grifos do autor).

O taylorismo e o fordismo passam a ser substituídos por outros modelos considerados mais “enxutos” e “flexíveis”, melhor adequados às novas

²⁴ O modelo taylorista/fordista articulado ao consenso keynesiano e às políticas do Estado de bem-estar social foram as estratégias utilizadas pelo capitalismo para o desenvolvimento dos países no pós-II Guerra Mundial, este período é marcado por intensas mudanças, tanto no desenvolvimento das forças produtivas – com a implementação da ciência e da tecnologia nos processos produtivos, modificando as necessidades de qualificação do trabalhador e o aparecimento do exército industrial de reserva – como nas relações de produção – (a) na dependência econômica e política entre os países; (b) nas alterações das estruturas normativas jurídicas; (3) na consolidação das burocracias estatais, (4) na formação de diversos movimentos de grupos sociais, entre eles os sindicatos e as associações representativas (MELO, 2004).

exigências capitalistas de um mercado cada vez mais globalizado, é iniciado o processo de reordenamento do capital. A crise de acumulação²⁵ conduz ao processo de reestruturação produtiva enquanto uma solução para o enfrentamento das contradições entre capital e trabalho, essencialmente, a saída para momentos de crise encontra-se na reorganização da maquinaria no processo de trabalho, na revisão dos direitos trabalhista e do sistema de estoques.

Na busca dessa “solução”, a indústria, o comércio e os escritórios racionalizam, mecanizam, inovam, revolucionam o processo do trabalho a um grau verdadeiramente espantoso. Os métodos utilizados são tão diversos quanto os próprios recursos da ciência. E uma vez que esses recursos são tão vastos, onde eles não podem conseguir uma grande poupança de trabalho por uma revolução na produção, eles conseguem o mesmo efeito por uma degradação do produto (BRAVERMAN, 1977, p. 179-0).

Os países latino-americanos – por conta do desenvolvimento econômico e da correlação de forças políticas – não chegaram a aplicar o modelo fordista de acumulação, nem mesmo as políticas do Estado de bem-estar social, a industrialização é limitada e dependente da tecnologia dos países centrais. Estes países mantiveram relações de submissão frente à tríade EUA, Europa e Japão e aos organismos internacionais. A dominação dos países centrais sobre a América Latina foi marcada (a) pela forte presença de transnacionais e multinacionais em solo latino, (b) por um significativo desenvolvimento econômico associado ao aumento da produtividade social do trabalho, em concomitância com uma superexploração da força de trabalho, (c) pela intensa industrialização voltada especialmente para o fortalecimento do mercado interno, impulsionada através de empréstimos ou investimentos estrangeiros diretos, que garantiram (d) a intervenção dos países credores nas políticas sociais e educacionais²⁶ e (e) o endividamento crescente dos países devedores. No Brasil, na década de 70 ainda se sentiam

²⁵ Antunes (2002) afirma que a crise de acumulação fordista foi a expressão de uma crise estrutural do capital que se estende até hoje. Também partilhamos o apontamento feito por Nozaki (2004) “[...] partimos do fundamento de que o capitalismo tem como característica atravessar várias crises estruturais e, assim, luta para superá-las, sufocadamente, a cada nova manifestação de superprodução, reordenando suas formas (NOZAKI, 2004, p. 76)”.

²⁶ “Em seu relatório anual de 1971, o Banco Mundial mostra uma redefinição de sua política de créditos para a educação para os países em desenvolvimento, acrescentando às suas diretrizes: o estudo e realização de novas técnicas de educação e a análise do sistema educativo de cada país. Neste ano, o Banco Mundial incluiu a questão do planejamento educativo em seu acordo de cooperação com a UNESCO, com quem estabelece acordos que permitam a ajuda em relação a projetos específicos, junto ao FAO e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Já nos anos 70 podem ser rastreados projetos de educação voltados para a universalização do atendimento em alguns países, com um caráter seletivo para as massas” (MELO, 2004, p. 98).

resquícios do efeito desenvolvimentista de intensa industrialização e multinacionalização, a crise que se acentuava parecia não preocupar o empresariado nacional e os dirigentes militares do país (MELO, 2004).

No final de 1974, no governo do general Ernesto Geisel, é anunciado o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND/ 1975-1979), executado por meio de grandes empréstimos externos, “[...] com investimentos em projetos de construção de infraestrutura, tanto urbanos quanto rurais – como construção de rodovias, redes de eletrificação, planos de irrigação, de saneamento e de educação – uma vasta cobertura de saúde e de educação” (MELO, 2004, p. 95-6). Se por um lado, os anos 70 se caracterizam pelo crescimento da infraestrutura (construção de rodovias, aeroportos, escolas, universidades, hospitais, etc.), da implementação de tecnologias no processo de trabalho e o aumento da produtividade do país, por outro lado, já no final da década o país apontava sinais de colapso no mercado, alta taxa de desemprego e uma profunda desigualdade social.

Os efeitos da crise iniciada nos países dominantes atingem a América Latina, e o Brasil em específico, nos anos 1980 resultando na (a) queda do nível da produção geral; (b) instabilidade econômica, (c) altas taxas inflacionárias; (d) aumento do desemprego estrutural; (e) aumento da dívida externa. A cada momento de crise, acirram-se os interesses antagônicos das classes, emergem as lutas sociais e torna-se imperativo ao capital dar início a:

[...] um processo de reorganização das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar os termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gerar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade (ANTUNES, 2002, p. 24).

Nessas circunstâncias, afirma-se no Estado brasileiro a forte intervenção dos organismos internacionais financeiros, principalmente o Banco Mundial e o FMI, na tentativa de impor a política de ajustes estruturais aos governos e governantes. Dessa forma, no final da década de 1980 são implantados programas de ajustes que encaminhavam o processo de reforma estrutural coligado às políticas de estabilização e liberalização do comércio. Essas políticas geraram “[...] reformas financeiras, tributárias, trabalhistas, previdenciárias e a privatização do setor público nos países latino-americanos” (MELO, 2004, p. 111).

Estrategicamente, a classe dominante impõe mudanças na base produtiva e na superestrutura civil e jurídica a fim de reestruturar o ciclo produtivo e adequar uma nova hegemonia societal. Tais alterações motivadas pela revolução tecnológica configuraram novas formas no processo e no conteúdo do trabalho estabelecendo relações diretas com mudanças no projeto educacional hegemônico, exigindo ***um novo tipo de formação humana adequada às novas demandas do trabalho abstrato.***

A partir da crise estrutural do capital e de sua mundialização, no decorrer da década de 1980, o que veio a ser denominado de toyotismo tornou-se o “momento predominante” do “regime de acumulação flexível”, que surge a partir da crise do “regime de acumulação fordista” em meados da década de 1970 (HARVEY, 1993). O espírito do toyotismo tornou-se, naquelas determinadas condições histórico-concretas, um valor universal para o capital em processo (ALVES, 2007, p. 159-0).

Entrava em cena a fase de acumulação flexível (enquanto estratégia hegemônica de superação da crise de superprodução que se instalara nos países dominantes nos finais de 1970) e o modelo toyotista de racionalização do trabalho, que exigia “[...] novas qualificações do trabalho que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais [...] tendem a serem imprescindíveis para a operação dos novos dispositivos organizacionais do toyotismo e da sua nova base técnica (a automação flexível)” (ALVES, 2003, p. 66).

O toyotismo afirma-se enquanto uma “inovação organizacional” na produção capitalista – um estágio superior de racionalização do trabalho que busca dar maior eficácia à lógica da flexibilidade – provoca mudanças estruturais no mercado de trabalho e novas determinações às qualidades profissionais, com implicações decisivas nas políticas educacionais e nas demandas configuradas à educação. Predomina a demanda por um novo perfil de trabalhador, polivalente e flexível (ALVES, 2003).

A acumulação flexível constitui um complexo processo de reestruturação produtiva caracterizada pela passagem do fordismo para o toyotismo (um estágio superior de racionalização do trabalho com base na automação flexível) e por alterações na direção política e nas questões ideológicas, advindas dos princípios neoliberais de Friedrich A. Hayek e Milton Friedman (livre concorrência, liberdade individual, privatizações, centralidade do mercado e secundarização do

poder do Estado) ²⁷. Nesse sentido, era preciso implantar mundialmente um novo projeto de formação humana que se ajustasse a estes princípios,

[...] com as chamadas novas tecnologias com o recurso à terceirização, inovações na gestão da empresa (donde a formação/educação desempenha papel chave promovendo a flexibilidade em termos ideológicos – nova postura profissional {cooptação} – ou em termos de formação técnica – qualificação possibilitando a construção de mapas de versatilidade), organização da produção (just in time) e organização do trabalho (polivalência facilitada pelo medo do desemprego, atração pelo novo e pela precária organização sindical) (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 26-7).

Por ser produto das relações capitalistas, a política neoliberal se afirma de acordo com os ajustes produtivos necessários a reprodução de capital, caracterizando-se com um discurso social e democrático que mascara as contradições do modo capitalista e o antagonismo de classe no interior das relações humanas. Como instrumento ideológico de acumulação de capital, o neoliberalismo alcança o movimento de mundialização do capital, e também, a mundialização da educação (MELO, 2004). As relações de produção internacionalizam-se e é possível notar a partir das organizações e bancos de financiamento mundial a dominação econômica e política dos países mais ricos e desenvolvidos para com os países dependentes.

Anderson (1995) afirma que em 1979 surge a oportunidade para a implantação desse projeto a nível mundial.

Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. A partir daí, a onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período (ANDERSON, 1995).

O neoliberalismo consolida-se como uma “[...] ideologia, apoiada numa teoria econômica neoclássica, de caráter ortodoxo e profundamente

²⁷ Os fundamentos do projeto neoliberal encontram-se nos textos: *The Road to Serfdom* (O caminho da servidão) escrito por Hayek em 1944, porém somente em 1976, suas ideias tomam maiores proporções. Friedman escreveu o livro *Free to Choose* (Liberdade de Escolher) no início dos anos de 1980.

conservador, que [...] reveste o movimento histórico de mundialização do capital, com discurso legitimador de caráter pluralista, democrático e universalista” (MELO, 2004, p. 84). Ainda, Crocetti argumenta que, “[...] trata-se de uma mudança que tem por trás a força de uma configuração bem complexa” (2004, p. 6), produto da correlação de forças sociais, em que tem predominado o projeto hegemônico da classe burguesa. A globalização da economia se concretiza em três movimentos: **internacionalização** (movimento de transnacionalização do capital, ampliação do foco hegemônico); **financeirização** (movimento do capital especulativo); **reestruturação produtiva** (transformações amplas no processo de trabalho, novas tecnologias). Tais mudanças impostas pelo capital acarretam novas formas de sociabilidade, a fim de estabelecer um novo padrão de acumulação, no qual rege a acumulação flexível.

A flexibilidade

[...] pode ser vista em sua correlação com as chamadas *novas tecnologias* com o recurso à *terceirização*, inovações na *gestão da empresa* (donde a formação/educação desempenha papel chave promovendo a flexibilidade em termos ideológicos – nova postura profissional {cooptação} – ou em termos de formação técnica – qualificação possibilitando a construção de mapas de versatilidade), *organização da produção (just in time)* e *organização do trabalho* (polivalência facilitada pelo medo do desemprego, atração pelo novo e pela precária organização sindical) (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 27-8, grifos do autor).

A tática central dos países dominantes nos anos 80 para enfrentar o período de recessão foi de estabilizar o mercado e elevar a taxa geral de lucros. Isto se deu a partir de um conjunto de políticas de ajustes estruturais justificadas pelo ideário neoliberal e concretizadas nas ações dos organismos internacionais, as quais estabeleceram a direção política na forma de organizar toda a sociedade civil.

As consequências desse processo nos países dependentes foram

O colapso do mercado, a aceleração da inflação, a diminuição do salário real, o crescimento da indigência e o agravamento da desigualdade na distribuição de renda e o desemprego foram algumas das consequências das políticas de ajuste, derivadas da chamada ‘crise da dívida externa’ do início dos anos 80 (MELO, 2004, p. 100).

As políticas e os acordos internacionais²⁸ foram ponto de apoio fundamental para que fosse colocado em prática o projeto neoliberal em escala mundial. Estes propunham ajustes estruturais e mudanças de políticas que visavam superar a crise que se instalara. Essas propostas foram assumidas por quase todos os países, acentuando-se nos países dependentes através das imposições das organizações e bancos internacionais²⁹.

Tais políticas estabelecem inclusive ao Brasil, a adoção de medidas privatistas e a perda dos direitos trabalhistas conquistados historicamente pelos trabalhadores. “As consequências são a destruição do patrimônio público, dos serviços públicos e a desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais” (TAFFAREL, 1998, p. 14).

A implantação do neoliberalismo no Brasil se deu de maneira tardia, porém intensa. Em 1985, com o fim do governo militar a conjuntura nacional apresentava-se propícia a mudanças. José Sarney assume a presidência do país e é dado início a um movimento de reformas estruturais e administrativas. Estas políticas de ajustes estruturais deflagram a nova hegemonia pretendida pelo capital que trazem grandes perdas a classe trabalhadora, mediada pela desobrigação do Estado diante as questões sociais, como também o início da flexibilização nas relações de trabalho. Segundo Taffarel (1998), essas reformas se efetivaram a custa de um intenso processo de “amoldamento subjetivo” na sociedade, sob o convencimento de que as perdas dos direitos sociais levariam a um mundo mais desenvolvido tecnologicamente.

3.2 INTENSIFICAÇÃO DA POLÍTICA DE AJUSTES ESTRUTURAIS NO BRASIL: A PRECARIZAÇÃO/PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO E O PROCESSO DE DESQUALIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

Os organismos internacionais estão ditando a direção das políticas educacionais no Brasil, em termos organizacionais e pedagógicos. Sua interferência

²⁸ Estes acordos internacionais acarretaram tanto mudanças econômicas (sistema produtivo e financeiro) como sociais (gastos com saúde, educação, alimentação, etc.). Alguns deles foram: Consenso de Washington; Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL); Conferência Mundial sobre Educação Para Todos; Relatório Jacques Delors; Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT); Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA).

²⁹ Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organizações das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

ocorrera através de reuniões mundiais, grandes eventos, elaboração de documentos, assessorias técnicas, etc. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; MELO, 2004).

Na transição do século XX para o século XXI, o Congresso Nacional encaminha uma sequência de legislações que definem as leis gerais que orientariam a educação nacional, entre elas, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), Plano Nacional da Educação (PNE, aprovado na Lei n. 10.172/2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (DCN/2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (DCNEF/2004). O conjunto desta legislação atende à necessidade de adequação da legislação à política educacional ditada pelos organismos internacionais:

Nesse sentido, para adequar o sistema educacional às políticas imperialistas, há a necessidade de implementação de reformas e de reestruturações e reformulações tanto no aparelho do Estado – Reforma Administrativa – quanto no sistema educacional – [...] Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação e, atualmente, o Projeto de Lei 7.200/06 da Reforma Universitária que está no Congresso Nacional (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2006, p. 92).

As reformas educativas que iniciaram em 1980, tinham o objetivo de adequar a educação às novas exigências do capitalismo mundial. O discurso defendido pelo governo foi de que “Só em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da crise: a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implantar as políticas públicas” (BRASIL, 1995).

No ano de 1990 o FMI e o BM tomam estratégias de renovação de políticas quanto às condicionalidades dos empréstimos, no entanto, continuam a intervir nas políticas dos países dependentes. Essa década fez-se em um “[...] contexto diferenciado das demais décadas, mediado pelo argumento da crise do capital, pela retomada dos projetos neoconservadores e pelo avanço das políticas neoliberais no país” (NOZAKI, 2004, p. 7).

Assim, em 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume o cargo de presidente da República do Brasil. No seu discurso de posse, ele já anuncia suas políticas e a forma como pretende gerenciar o país, deixando em

evidência a defesa das políticas neoliberais e a necessidade de uma reforma de Estado que levaria a transformações econômicas, políticas, sociais, morais, etc.

Em uma de suas falas Cardoso afirma:

Numa fase de transformações radicais, marcada pela redefinição das regras de convivência política e econômica entre os países, **não podemos, por mero saudosismo, dar as costas aos rumos da História. Temos, sim, que estar atentos a eles para influenciar o desenho da nova ordem [...]** Vamos aposentar os velhos dilemas ideológicos e as velhas formas de confrontação, e enfrentar os temas que movem a cooperação e o conflito entre os países nos dias de hoje: **direitos humanos e democracia; meio ambiente e desenvolvimento sustentável; as tarefas ampliadas do multilateralismo e os desafios da regionalização; a dinamização do comércio internacional e a superação das formas de protecionismo e unilateralismo.** Outros temas centrais são o acesso à tecnologia, os esforços de não-proliferação e o combate às formas de criminalidade internacional (CARDOSO, 1995, grifos nossos).

Portanto, o que tinha sido elaborado em 1987 começa a ser concretizado no governo de Fernando Henrique. Em seu discurso podemos destacar os pontos centrais de sua política de governo que instituiu um Estado Social Liberal, regido pela lógica neoliberal de **privatizações, publicização e terceirização**. Desde já anunciava que o Brasil seguiria os passos da economia internacional e faria parte do processo de mundialização do capital.

Uma das primeiras ações tomadas para iniciar o plano de reforma no Estado se deu com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), por meio da medida provisória n.º 813 de 01 de janeiro de 1995. Este Ministério tinha como responsável titular da comissão de reforma, Bresser Pereira, cuja função se detinha na elaboração e execução da reforma, “[...] possuiu papel chave, com a clara função de sistematizar os termos desta reforma, alcunhada de **reforma gerencial** do Estado” (BRITO, 2010, grifos do autor).

Em novembro de 1995, *O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* é divulgado após ser aprovado pela Câmara Setorial da Reforma do Estado. Este documento apresenta as propostas do governo para a reestruturação do Estado brasileiro e é de total importância o acesso a este texto e a compreensão crítica dele, porque este ‘plano’ concretizou mudanças diretas na sociedade.

Este trecho resume bem as propostas de ajustes que estavam contidas no do plano de reforma do Estado

[...] é, preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995).

Esse movimento político repercutiu consideráveis mudanças no cenário brasileiro, dando início ao processo de desmonte do Estado via privatizações. O plano de reforma de FHC vem por em prática a estratégia neoliberal de mundialização do capital, que coloca os países em relações de livre mercado, tira o caráter regulador do Estado e exige a participação da sociedade na esfera pública, ou seja, a criação do terceiro setor. Os princípios básicos para a execução da reforma são: 1) delimitação do tamanho do Estado; 2) a atuação do Estado no que diz respeito ao seu papel regulador; 3) aumento da governança e; 4) aumento da governabilidade. Colocando estes componentes em prática o país alcançaria um desenvolvimento “bem-sucedido” diante dos demais países do mundo (PEREIRA, 2011).

A política do governo de Fernando Henrique provocou transformações intensas na organização do Estado e sua relação com o mercado e a sociedade. Sobre isso Effgen e Viriato (2008) afirmam que a:

[...] consolidação dos projetos de reformas que ocorrem tanto a nível federal, quanto estadual e municipal estão baseados nos pilares da descentralização política e administrativa e têm como bases de sustentação, o discurso da redemocratização através da participação ativa da sociedade.

A crise do modo de produção capitalista dos anos 80 reflete incisivamente na década de 90, em transformações estruturais no modo produtivo e ajustes nas relações de produção. Nesse sentido, a educação passa a ter outro significado para o processo econômico-produtivo, deixa de ser a de preparar trabalhadores para a produção de riqueza e o desenvolvimento do país, e afirma-se numa “[...] lógica voltada para a satisfação dos interesses privados” (SAVIANI, 2010, p. 430).

No que tange as políticas educacionais nos anos 90 temos um redirecionamento nas ações no campo educacional, o BM junto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a UNICEF e a UNESCO propõem

a realização de uma ‘nova agenda para a educação básica’. Em 1990 foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, onde foram debatidos os problemas que afetam a educação, os objetivos a serem buscados nos próximos anos e a construção de uma responsabilidade pública à necessidade de ampliar o acesso das crianças à escola (MELO, 2004).

Esta reunião internacional foi de grande relevância, pois a partir dela foram estipulados os contornos que iriam tomar as políticas educacionais nos anos 90. Sabemos também que em 1996, a Comissão Internacional sobre educação para o século XXI envia a UNESCO um relatório, intitulado “Relatório Jacques Delors”, que trata de uma perspectiva mundial para a educação no século XXI, tendo a educação uma nova missão, **a de preparar/formar/qualificar as próximas gerações para o mundo das incertezas**³⁰. Propõe qual é a missão e os quatro pilares da educação (Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser).

As políticas educacionais sofreram fortes determinações resultantes do processo de superação da crise dos anos 80 e do projeto de reforma do Estado brasileiro. Nesta conjuntura impulsionam-se as políticas educacionais, que são produtos de acordos internacionais e nacionais, entre órgãos mundiais e governos políticos, determinando planos e leis para o desenvolvimento da educação. As reformas curriculares se iniciaram nos anos de 1990, nas ações governamentais de Fernando Collor de Melo que **indicavam o desmantelamento do aparato científico-tecnológico e o início do processo de “empresariamento” da educação superior**.

Os mandatos de Fernando Henrique Cardoso foram marcados por tentativas de reestruturação das instituições federais de ensino (buscando implantar anuidades, fracionar as instituições em ensino e pesquisa, criação de centros de excelência, etc.), firmando-se, gradualmente, as “[...] políticas governamentais de privatização das instituições públicas da educação superior, no entanto, já se configuravam em tentativas de implantar entre nós o projeto neoliberal de educação superior proposto pelos organismos internacionais do capital para a América Latina” (NEVES, 2006, p. 96-7). Segundo Lenin (2011, p. 27) “[...] o Estado é produto e a

³⁰ Quando se refere ao mundo das incertezas, Delors evidencia a perspectiva de que a humanidade ficará exposta ao imprevisível no século XXI e, portanto, seria necessário educar as gerações futuras para tais condições.

manifestação do antagonismo inconciliável das classes”. E dessa materialidade emergem as políticas educacionais, que determinam o desenvolvimento da educação, a partir do momento que têm a finalidade de organizar, legalizar, constituir e concretizar um sistema educacional, por meio da elaboração de leis, projetos/planos, financiamentos.

Os acordos internacionais determinaram reformas para a América Latina e consolidaram, de maneira geral, a política neoliberal nestes países. Dentro dessas mudanças algumas indicavam encaminhamentos ao desenvolvimento da educação, o Relatório Jacques Delors³¹, publicado pela UNESCO em 1996, chega ao Brasil em 98, quando o ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza apresenta-o afirmando que era tarefa do MEC repensar a educação brasileira e por esse documento em cumprimento (SAVIANI, 2010).

A partir da aplicação das diretrizes trazidas no Relatório Jacques Delors na educação nacional, mudaram-se os objetivos e finalidades do sistema educacional. Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) são a prova disso, por possuírem as mesmas orientações do relatório, de expansão e qualidade do ensino, com uma formação que o aluno “aprende a aprender”. Afirma-se então, como tendência pedagógica hegemônica o neoprodutivismo, ou, a pedagogia das competências.

Percebemos nos documentos oficiais da educação nacional, como a LDB (Lei 9.394 de 20/12/1996), o PNE, o PDE, o relatório de gestão 2009 do FNDE, o relatório do CONAE os fundamentos da educação nacionais articulados aos interesses internacionais impostos na política brasileira.

No governo Lula, forma-se um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para elaborar o anteprojeto de lei da educação superior. Por meio de um conjunto de dispositivos legais, iniciou-se o processo de desmonte do Ensino Superior no Brasil a partir: da criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES); do Programa Universidade para Todos (ProUni); dos incentivos à pesquisa científica e tecnológica voltadas ao processo produtivo; dos convênios de parceria público-privada no âmbito da administração pública (NEVES, 2006).

Tais reformas educacionais afirmam-se mediante o *acirrado confronto* nas relações de produção entre capitalistas e trabalhadores, acentuando-

³¹ Entre os anos de 1993 e 1996, foi destinada uma comissão para analisar a educação mundial e traçar metas orientadoras para a educação no século XXI.

se a defesa dos proprietários no sentido de intensificar a exploração da força de trabalho e adequá-la aos avanços das forças produtivas, e, em oposição, a resistência dos trabalhadores e a organização da classe nas reivindicações e defesa de seus interesses, no que diz respeito às condições de trabalho, direitos trabalhistas, políticas educacionais, investimentos, etc.

Estas reformas encontram fortes resistências, pois não contemplam as reivindicações dos professores, técnico-administrativos e estudantes e têm gerado enfrentamentos por partes das organizações sindicais, estudantis e científicas que lutam de forma organizada em defesa da educação pública, laica, de qualidade, socialmente referenciada com financiamento público (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2006, p. 92).

As ações de resistência por parte dos trabalhadores, professores e estudantes expressou-se em movimentos sociais organizados a partir da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), Fórum de Licenciaturas na USP e UNICAMP, Fórum em Defesa da Escola Pública, Fórum de Educação do Campo, que buscavam defender a formação de qualidade para os profissionais do ensino (SANTOS JÚNIOR, 2005).

Evidencia-se a relação de educação voltada à acumulação privada de capital, norteada de interesses financeiros internos e externos que acarreta num sistema nacional de educação conservador, fragmentado, precarizado. A explicação encontra-se no momento em que as políticas indicaram a desobrigação do Estado com as questões sociais, incluindo a cultura corporal, e iniciam-se as reformas de privatização.

Tais políticas educacionais dão sentido imprescindível a análise de como a educação vem se desenvolvendo na atual sociedade, que tipo de formação humana está sendo oferecida. *O que seria um verdadeiro processo de formação humana? Como o homem se forma?*

Saviani (2009) faz críticas consistentes quanto aos projetos governamentais e o desenvolvimento da educação no país. Um de seus apontamentos diz respeito à desconexão entre os projetos e planos elaborados, indicando que eles não se complementam quanto aos objetivos e metas. Destaca que os financiamentos são distribuídos de acordo com os interesses do capital, por isso que o crescimento nacional do desempenho educacional é tão desigual. Desde

o período nacional-desenvolvimentista, a educação já tinha sua relevância no contexto nacional, intensificava a industrialização com o crescente número de parques industriais ligados ao estado de bem-estar social. Para tanto, era preciso de formação e qualificação dos trabalhadores que iriam trabalhar com o manejo das máquinas, a educação escolar passa a ser vista como essencial para o desenvolvimento da nação (SAVIANI, 2010).

Essa preocupação com a educação surge em relação direta com o papel que a educação escolar assume como instrumento de formação de trabalhadores necessários para o avanço das forças produtivas. **Adiante apresentaremos a contradição entre a relevância da educação e ao mesmo tempo, a irrelevância dela nos investimentos públicos.** Conforme a tendência neoliberal se firma como política hegemônica e de superação da crise, agravam-se as determinações no campo acadêmico-científico. Segundo Taffarel (2007) ciência e tecnologia são utilizadas para a manutenção de taxas de lucro de capital, ou seja, para as reestruturações no processo de trabalho e reformas no estado.

3.3 A REPERCUSSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O BALANÇO DO BALANÇO FEITO PELA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Na discussão elaborada até o momento, **buscamos fazer considerações acerca da conjuntura da crise do capital nas últimas décadas do século XX, das políticas de ajuste estrutural e as correspondentes relações de produção que acirraram os interesses de projetos antagônicos, acarretando grandes perdas para classe trabalhadora** – diante as conquistas dos direitos sociais, a intensificação e precarização do trabalho assalariado, o sucateamento da educação pública, a desvalorização da carreira docente, etc. **Este é o lastro mais geral que condiciona os embates políticos presentes na direção da formação de professores em geral, inclusas, as disputas específicas na formação em educação física.**

Partimos do pressuposto de que o homem é um ser essencialmente histórico e social, por meio de relações com outros homens e com o meio externo, é capaz de produzir suas condições de existência. A partir do trabalho (atividade humana objetivada), os homens apropriam-se dos objetos já produzidos por outros homens, e ao apropriarem-se, geram novas necessidades socioculturais que por sua

vez, levarão a novas objetivações e apropriações, num processo dialético e constante (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2000; DUARTE, 2001).

Entendemos a necessidade de nos apropriar dos argumentos teóricos já elaborados, situar o conhecimento científico até então produzido, no intuito de **avançar na análise sobre a formação de professores de educação física e elaborar novas sínteses teóricas para corroborar com a discussão**. Nesse sentido, neste item **sistematizamos as contribuições e proposições atuais que aprofundam a problemática**, escolhemos duas teses de doutorado e quatro dissertações de mestrado, optamos pelo levantamento de teses e dissertações a partir de 2000, por entender que esses estudos fazem parte do debate mais atual sobre formação de professores em Educação Física. Outros estudos que precederam a aprovação das últimas DCNEF, mas que já estavam fazendo críticas a divisão da formação em educação física, (FENSTERSEIFER, 1986; CARMO, 1987; FARIA JÚNIOR, 1987;1992; TAFFAREL, 1993; CHAVES, 1999).

A discussão em torno da formação de professores de educação física recebe uma importante contribuição com a tese desenvolvida por Nozaki (2004) “Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão”. Nesta pesquisa o autor buscou analisar (a) o reordenamento no mundo do trabalho configurado num contexto de crise estrutural do capital que acarretou modificações nas exigências de qualificação no campo da educação física brasileira, tendo como mediação, a regulamentação da profissão; (b) os efeitos da regulamentação da profissão no campo de atuação profissional e na formação em educação física e outras áreas; (c) as ações de enfrentamento dos trabalhadores da educação física para com os conselhos profissionais (CONFEF/CREF).

O contexto de crise internacional, as políticas neoliberais que estavam sendo implantadas no Brasil e o processo de redemocratização com a abertura política, surtiram embates na discussão teórico-acadêmica no interior da educação física em 1980³², dando início às contestações e críticas teóricas em torno dos objetivos, necessidades e abordagens da área. Esses debates refletiram na

³² As contribuições mais relevantes sobre a Educação Física nos anos de 80 podem ser encontradas nas obras de: (OLIVEIRA, 1983) “O que é Educação Física?”; (MEDINA, 1983) “Educação Física cuida do corpo... e mente”.

crise epistemológica que predominou nos anos 90³³, ou seja, crise de identidade e legitimação quanto ao conceito ou objeto da educação física. Nessas condições, aqueles que defendiam a divisão e regulamentação da profissão já nos anos 80, encontraram uma grande possibilidade de concretizar seus interesses com a Lei 9.696/98 que regulamenta a profissão e cria os respectivos conselhos profissionais.

Encontramos, a partir deste método de análise, um novo metabolismo do capital manifesto pelo reordenamento jurídico-político do Estado que se canaliza em reformas no campo das particularidades – educação, educação física [...] A adequação do trabalhador de educação física às novas demandas das competências e empregabilidade foi mediada pela sua regulamentação da profissão. Assim, é possível afirmar que tal processo se efetivou no mais alto grau de avanço do capitalismo, o que credenciou o sistema CONFEF/CREF como sua estrutura avançada (NOZAKI, 2004, p. 326).

O reordenamento no mundo do trabalho, as mudanças ocorridas na superestrutura do Estado e as novas exigências de qualificação do trabalhador da educação física são estratégias utilizadas pelo capital para gerenciar a crise, que é estrutural. Nesse sentido, a regulamentação da profissão “veio a aprofundar a adaptação às demandas da sociedade capitalista: a) na educação física, pela retomada das concepções ligadas à aptidão física e pela **não discussão sobre as mudanças concretas do trabalho na área**” (NOZAKI, op. cit.).

Ao contrário do que afirmam aqueles que se limitam a apreensão fenomênica dos fatos – plano da pseudoconcreticidade – que tem na regulamentação da profissão e na criação dos conselhos profissionais corporativistas a saída para os problemas de uma categoria profissional, Nozaki (2004), à luz da análise materialista e histórica – apreensão da unidade entre fenômeno e essência – sustenta a tese de que a totalidade concreta das determinações estruturais, históricas e sociais que constituem a regulamentação da profissão em educação física no contexto atual e afirma que, do ponto de vista da classe trabalhadora, as implicações desse processo se caracterizam na intensificação da exploração da força de trabalho expressa no trabalho precário, informal e desqualificado que predomina no campo das práticas corporais.

³³ Na década de 90, fizeram a crítica: (BRACHT, 1993) “Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa?”; (GAYA, 1993) “Mas afinal, o que é Educação Física”; (DAÓLIO, 1998) “Educação Física Brasileira: Autores e Atores da década de 80”.

Na medida em que o trabalho subsumi à lógica do capital, fragmentando-se de acordo com as demandas do mercado produtivo, tornam-se cada vez mais precarizadas as condições de trabalho e as relações de produção as quais o trabalhador tende a se confrontar. No decorrer de sua argumentação Nozaki (2004) desmistifica os discursos que sustentam a regulamentação da profissão, desenvolve a tese de que a regulamentação da profissão de educação física é resultado de disputas no interior da área, onde prevalece o projeto hegemônico do capital, de gerência da crise num contexto de reestruturação produtiva; reordenamento do mundo do trabalho; precarização, intensificação e desqualificação do trabalho e do trabalhador; políticas neoliberais de privatização, terceirização; atuação do Estado mínimo na responsabilidade com as questões sociais (educação, saúde, direitos trabalhistas, etc.); a necessidade da formação de um novo trabalhador produtivo; aumento do desemprego.

As conclusões da pesquisa sinalizam alguns apontamentos: (a) o capital se utiliza de diversas formas sociais de intervenção para controlar sua crise; (b) a educação física atua na formação do novo trabalhador produtivo de acordo com as demandas do capital, de um lado, na escola, tornando-se um “distintivo de classe” para os que podem consumi-la, e de outro, compõe a ideologia da empregabilidade através do trabalho precário, informal, fragmentado que prevalece no campo não-escolar das práticas corporais; (c) a regulamentação da profissão configurou-se como uma estratégia corporativista de controle da crise do capital, causando implicações tanto no trabalho como na formação/qualificação de várias práticas corporais; (d) considerando o caráter corporativista dos conselhos profissionais de Educação Física, as estratégias de resistência dos trabalhadores de educação física se dividem entre a adoção ou ruptura desse modelo de regulamentação na área, visto os interesses do capital na regulamentação da profissão.

Outro estudo de relevância para a discussão é a tese de doutorado desenvolvida por Santos Júnior (2005), intitulada “Formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos”, a pesquisa pergunta sob quais bases teórico-metodológicas³⁴ os cursos de educação física na

³⁴ O autor define bases teórico-metodológicas dos cursos de formação, enquanto a forma como é organizado o processo de trabalho pedagógico e de como é concebido, organizado, transmitido e avaliado o conhecimento. Afirma que “[...] a análise do processo de trabalho pedagógico permite identificar inter-relações entre fatores internos e externos aos cursos que vêm determinando historicamente a produção e apropriação do conhecimento” (SANTOS JÚNIOR, 2004, p. 45).

Bahia³⁵ estão avaliando e propondo a reformulação curricular para enfrentar as contradições internas. Para tanto, o autor problematizou a formação de professores sob dois aspectos, a partir (a) da crítica às condições de oferecimento dos cursos, utilizando-se da avaliação institucional, considerou para a análise as variáveis: projeto político pedagógico; corpo docente; corpo discente e infraestrutura; (b) e da produção científica sobre formação de professores nas licenciaturas em geral e, especificamente, na educação física no Brasil.

A pesquisa, pautada na concepção materialista e dialética da história, parte do pressuposto de que só é possível analisar criticamente a formação de professores considerando a crise mais geral do modo de produção capitalista. Dessa forma, Santos Júnior (2005) revela as mudanças mais gerais da sociedade capitalista desde os anos de 1970, momento em que a crise do capital se acentua e são necessários ajustes para a recomposição da taxa geral de lucros. “É neste contexto que se situa a política de ajustes estruturais, tendo como fundamento justificador a globalização da economia e o ideário neoliberal” (IBIDEM, p. 25).

Na atual conjuntura de flexibilidade do trabalho, inserção de novas tecnologias e novas demandas de qualificação ao trabalhador, a educação passa a cumprir um papel estratégico para as grandes agências internacionais (BM, FMI, UNESCO). Firma-se um projeto/processo de mundialização da educação (MELO, 2004) – marcado pelo aprofundamento e superação da teoria do capital humano³⁶, a meritocracia, a mercantilização da educação, período de educar para o desemprego – associado ao processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) – caracterizado pela intensificação da exploração da força de trabalho, novas formas de desigualdade com exclusão entre classes sociais e entre países, a utilização do conhecimento enquanto força produtiva, convertendo-se no capitalismo, em mercadoria (SANTOS JÚNIOR, 2005).

As transformações mais gerais do modo de produção capitalista e a decorrentes mudanças nas relações de produção refletem problemáticas que persistem no processo de formação de professores, como: (a) a fragmentação do processo de trabalho pedagógico; (b) a desqualificação profissional já no processo

³⁵ As instituições de ensino superior selecionadas para a pesquisa foram: uma particular, Universidade Católica de Salvador (UCSal); uma estadual, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); e uma federal, Universidade Federal da Bahia (UFBA).

³⁶ Theodoro Schultz desenvolveu a teoria do capital humano nos anos de 1950, nos Estados Unidos. A partir de seus estudos concluiu que, havendo maiores investimentos em educação, treinamento e instrução para a população, garante-se proporcionalmente, um aumento na produtividade dos países.

de qualificação; (c) fragmentação do conhecimento; (d) antinomias entre as áreas do conhecimento específico e pedagógico; (e) anacronismos frente aos avanços das forças produtivas e às exigências do modo de produção.

Os anos 80 e 90 foram de ***intensos debates no campo da formação de professores***, destacam-se as formulações realizadas pelos movimentos sociais organizados – entre eles, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE, Fórum de Licenciaturas na USP e UNICAMP, Fórum em Defesa da Escola Pública, Fórum de Educação do Campo – que buscavam defender a formação de qualidade para os profissionais do ensino. Essas reivindicações pautavam-se na [...] necessidade de que a universidade se comprometa com a demanda social pela qualidade de ensino, mormente no que tange à formação do professor, devendo os cursos de licenciatura serem estruturados a partir de um Projeto Pedagógico” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 39-0).

Ao observar os avanços nas discussões sobre formação de professores acumuladas nas últimas décadas, Santos Júnior constata que essas proposições não se materializam nos cursos de formação de professores de educação física. Visto à reestruturação curricular dos cursos de formação de professores de educação física dos anos 80 (Res. CFE 03/87) que (a) acentuou a divisão e a dicotomia entre às áreas do conhecimento, (b) desconsiderou o processo de trabalho pedagógico, (c) não realizou alteração alguma nos parâmetros teórico-metodológicos para os cursos de formação. Essas problemáticas acentuaram-se nas últimas diretrizes curriculares (Res. CNE 07/04), quase vinte anos depois, quatro elementos podem ser destacados, (a) a ênfase nas competências; (b) o movimento humano como objeto de estudo da área; (c) a concepção empírico-analítica de ciência; (d) a dicotomia licenciatura x bacharelado (SANTOS JÚNIOR, 2005).

A fragmentação licenciatura e bacharelado cinde a formação do professor estabelecendo rupturas já no processo de formação. Não atende as reivindicações dos professores – expressas nos documentos de entidades como a ANFOPE – por uma base comum nacional³⁷. Esta constitui um dos instrumentos essenciais de luta contra a degradação do magistério à medida que sinaliza para a igualdade no processo de formação (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 58-9).

O pesquisador faz a análise sobre os parâmetros teórico-metodológicos, utilizando-se de dados quantitativos e qualitativos contidos na avaliação das condições de oferecimento do curso de educação física nas universidades baianas. Com base nessas constatações, observa como regularidade nas três instituições em relação aos referenciais teórico-metodológicos, [...] foram as contradições e os antagonismos no que diz respeito a concepção de formação, a teoria do conhecimento, de objeto de estudo, e de organização do trabalho pedagógico (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 104).

Dentre o conjunto de regularidades, destacam-se: (a) *infra-estrutura*, a falta de materiais, locais, aparelhos e instrumentos necessários, os investimentos são irrisórios, os salários são baixos, as bibliotecas não dão conta de atender as necessidades de formação dos professores de educação física; (b) *projeto político pedagógico* (PPP), com base conservadora, afirma certas contradições presentes nas relações de produção e segregação do conhecimento, alienação x consciência de classe, qualificação individual x desqualificação do conjunto de trabalhadores; (c) *currículo*, orientado de forma fragmentada, as disciplinas são desconexas, a organização das disciplinas segue a concepção tradicional, a teoria antecede a prática. Há uma necessidade evidente nas três instituições de aprofundamento da base teórico-metodológica, ontológica e gnosiológica na perspectiva de um currículo emancipatório.

³⁷ “Segundo documentos da ANFOPE são dois os eixos da base comum nacional. a) Formação teórica de qualidade: Diz respeito à formação sólida calcada nos elementos que permitem, já na formação, a análise da educação (Educação Física) enquanto disciplina, seus campos de estudo, estatuto epistemológico, buscando empreender a compreensão da totalidade do trabalho docente contrário ao aligeiramento da profissão. b) Docência como base da identidade profissional. Que implica o reconhecimento de seis pontos fundamentais: 1) base teórica sólida e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional; 2) unidade teórica/prática; 3) gestão democrática; 4) compromisso social do professor (consideração/articulação das reivindicações dos movimentos sociais); 5) trabalho coletivo e interdisciplinar; 6) indissociabilidade entre formação inicial e formação continuada” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 59).

Defendemos, pois, que as reivindicações históricas dos setores organizados que lutam por uma formação de professores para além do capital sejam consideradas na reconceptualização dos currículos e dos parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação dos professores de Educação Física (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 127).

E ainda, [...] insistimos que o que defendemos não é preparar o futuro professor para adaptar-se ao local onde vai atuar. Ao contrário queremos que ele seja formado sob uma base sólida o bastante que o permita contextualizar sua intervenção e a partir daí seja capaz de dosar, garantir uma sequência lógica e sistematizar o conhecimento que será tratado (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 129-0).

Santos Júnior (2005) finaliza a tese defendendo a licenciatura ampliada enquanto a proposta curricular mais avançada para os cursos de formação de professores de educação física na atualidade, ressaltando a necessidade dos currículos serem constituídos de um projeto político pedagógico desenvolvido coletivamente através da articulação ensino-pesquisa-extensão e, que, tenha claro um projeto histórico que direcione para a superação do modo capitalista de produzir e reproduzir a vida em sociedade.

O estudo de Cruz (2009) “O embate de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura-bacharelado” apresenta elementos centrais que contribuem com a nossa discussão. Ao analisar os debates sobre formação de professores de educação física, a pesquisadora se propôs a sistematizar contribuições para a elaboração de uma proposta alternativa de formação orientada para outro projeto de sociedade.

Sua análise sobre os embates de projetos na formação de professores de educação física constatou que os grupos em disputa são, por um lado, o CONFEF/CREF com a defesa da reserva de mercado, o corporativismo da categoria, a concepção da promoção da saúde por meio da atividade física desconsiderando a realidade contraditória, e de outro, os movimentos e grupos de resistência como o MEEF, grupo LEPEL/FACED/UFBA, MNCR, que atuam para a superação do capitalismo, na perspectiva da classe trabalhadora e na defesa da licenciatura unificada, a partir da cultura corporal enquanto objeto de estudo.

Se por um lado pesquisadores, professores, estudantes, dentre outros reivindicam a Educação Física como pertencente à grande área da saúde/biológicas, não é menos verdade, que por outro lado há também pesquisadores, professores, estudantes, dentre outros que reivindicam a Educação Física como pertencente à grande área das ciências humanas/sociais, ou seja, como componente educacional. Inseridos nesta polaridade, nos cabe reconhecer que esta fragmentação da área ocorre, devido à divisão social e técnica do trabalho. Uma vez que o saber é fragmentado em partes e estas em inúmeras especializações (CRUZ, 2009, p. 117).

Os embates presentes na formação de professores de educação física explicitam concepções de mundo e de formação humana opostas; projetos históricos em confronto. A dualidade licenciatura e bacharelado “[...] não corresponde à formação qualificada para outro projeto de sociedade, mas sim para a manutenção do atual modelo de organização social que se encontra em uma crise estrutural”. E ainda, “esta pretensa dualidade é apenas na aparência, uma vez que os trabalhadores em formação, não têm na essência formação diferenciada” (CRUZ, 2009, p. 118).

A partir destas constatações, a autora conclui, fazendo a defesa pela licenciatura ampliada no processo de formação de professores de educação física, entendendo que esta é uma proposta alternativa que atende as demandas da construção da formação omnilateral e não voltada a lógica do mercado de trabalho, que rompe com a dualidade licenciatura e bacharelado e possibilita uma formação humana orientada em outro modo de sociedade para além do capital.

A pesquisa de Alves (2010) “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” é uma importante referência para compreender os fundamentos históricos da divisão social do trabalho e da apropriação privada dos meios de produção e suas implicações na alienação da formação do trabalhador, especificamente, na formação de professores de educação física.

Objetivou-se, com a investigação, contribuir para a reconceptualização dos currículos dos cursos de formação de professores, evidenciando a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como eixos articuladores do currículo e fundamentais mediadores da formação docente. As considerações finais podem ser sintetizadas nos seguintes tópicos: 1) as perspectivas de formação de professores marcam a disputa de projetos antagônicos:

um no marco da mundialização da educação e voltado aos interesses do capital, o outro, na perspectiva da classe trabalhadora de formação omnilateral; 2) a formação humana, em tempos de crise do capital, expressa a contradição fundamental entre capital e trabalho, podendo constituir-se na direção de aprofundar essas contradições ou a partir de pressupostos que superem as mesmas; 3) a formação de professores hegemônica mostrou-se articulada ao processo de mundialização da educação decorrentes dos anos 80.

A análise das concepções expressas no ordenamento legal e nos cursos analisados comprovam a materialização da divisão social do trabalho e da alienação como fundantes da formação de professores de Educação Física no Brasil, e que a maior expressão da alienação na formação inicial constitui-se na divisão da formação entre licenciados e bacharéis. [...] as contradições existentes entre qualificar x desqualificar, entre emancipar x alienar materializaram-se essencialmente na dicotomia entre teoria e prática e, também, porque encontramos na documentação da formação de professores em geral, da formação de professores de Educação Física em particular e na singularidade dos currículos dos cursos de Educação Física da UFS os elementos constituintes desta contradição (ALVES, 2010, p. 119).

Um último elemento destacado pela autora consiste na superação da dicotomia entre teoria e prática presentes na formação de professores e a alienação decorrente desse processo formativo. Ela ressalta a necessidade da construção de parâmetros teórico-metodológicos constituídos por uma base comum nacional, tendo como pressupostos formativos mínimos uma sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática e o compromisso social dos professores. Em relação à Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, afirma que essas disciplinas devem se efetivar como articuladoras do currículo e do trabalho como princípio educativo. Por fim, a autora identifica que esses pressupostos estão contemplados na proposta de formação unificada da Licenciatura Ampliada, entendida enquanto uma formação transitória no campo da formação de professores de educação física.

Dias (2011), em sua dissertação de mestrado, intitulada “A fragmentação da formação de professores de Educação Física: minimização da formação sob a ordem do capital” investiga as contradições na fragmentação entre licenciatura e bacharelado presentes na formação de professores de educação física, e assim, indica possíveis alternativas de superação dos problemas decorrentes desse processo de formação. O problema da pesquisa consiste na

necessidade imposta de se alterar significativamente a formação que hoje se faz hegemônica nos cursos de educação física, visto o intenso processo de desqualificação e precarização do trabalho vivido pelos trabalhadores da área. A autora defende que é necessário construir possibilidades de formação que ofereçam condições objetivas para que os trabalhadores possam enfrentar as contradições postas no modo de produção capitalista.

As considerações feitas por Dias (2011) quanto à formação de professores de educação física considera (a) a produção científica na área sobre este tema³⁸; (b) o embate político na disputa pela direção da formação na atualidade; (c) a análise dos cursos de educação física de licenciatura e bacharelado da UFSC. Suas conclusões a partir da pesquisa podem ser sintetizadas da seguinte maneira, em relação à formação em educação física ofertada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foram identificados sérios problemas, não há fundamentação científica para justificar a divisão da formação em diferentes campos epistemológicos, acarretando em adequações nas disciplinas para distinguir os cursos, disciplinas iguais em eixos diferenciados, alterações nos nomes das disciplinas, alteração nas ementas que não se justificam, a não ser para atender a lógica de valorização do capital sob o discurso de que o mercado exige um novo tipo de profissional para atuar em novos campos. A avaliação de professores e estudantes desses cursos

[...] aponta indícios do aprofundamento do processo de minimização dos trabalhadores da área e mais, indica que os problemas em relação à fragmentação não se limitam a formação, mas representam a precarização das condições objetivas de trabalho e, portanto, de vida desses trabalhadores (DIAS, 2011, p. 224).

No que diz respeito aos embates pela direção política, constatou-se na atualidade dois sujeitos políticos evidenciam essas disputas, de um lado, o MEEF em defesa da licenciatura ampliada na perspectiva da classe trabalhadora, e de outro, o CONFEF na defesa da fragmentação da formação em prol da lógica do capital. A autora constata a desigualdade entre o MEEF e o CONFEF na correlação de forças e pontua:

³⁸ Esta pesquisa traz importantes dados sobre a produção científica na área referente à formação de professores de educação física a partir de 2004, foram localizados, ordenados e analisados os seguintes materiais: a) teses e dissertações; b) artigos de revistas científicas da educação física (Revista Pensar a Prática, Revista do CBCE, Revista Motrivivência e Revista Movimento); c) produções oriundas do GTT – Formação profissional e mundo do trabalho, dos CONBRACE (2005, 2007, 2009).

As contradições econômicas e políticas do CONFEF tem lhes permitido avançar agressivamente para consolidar seu projeto de formação, entretanto, reconhecemos que o MEEF se mantém firme na luta e tem obtido vitórias importantes na direção da defesa de uma formação única, frente à tendencial minimização da formação na área (DIAS, 2011, p. 225).

O levantamento das produções científicas levaram a autora a afirmar que atualmente há uma baixa produção do conhecimento no campo da formação de professores de educação física, na maioria das teses e dissertações os pesquisadores apontam os problemas referentes a formação na área, reconhecendo a necessidade de mudar o projeto de formação posto, uma parcela restrita dos estudos defende a proposta da formação dividida entre licenciatura e bacharelado, no entanto, o que se destaca é a predominância do posicionamento contrário à fragmentação.

Em geral, os pesquisadores entendem que a fragmentação não se justifica do ponto de vista epistemológico e parte significativa aponta a formação única como possibilidade de alterar a formação de professores na área da Educação Física, de modo a possibilitar condições adequadas para intervenção profissional nos diferentes campos de atuação (DIAS, 2011, p. 225).

A dissertação “Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada mercantil” desenvolvida por Morschbacher (2012) traz críticas consistentes à formação hegemônica. Objetivou-se com o estudo, investigar a formação do trabalhador de educação física nos marcos atuais da sociedade capitalista, tendo como eixo central de discussão as consequências das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação em educação física³⁹. Para tanto, efetuou-se análise empírica da reforma curricular ocorrida nos cursos de graduação – licenciatura e bacharelado – da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O caminho investigativo iniciou-se com a discussão sobre as leis mais gerais do modo de produção capitalista que determinam – através de elementos mediadores – a totalidade das relações sociais, entre elas, a formação de

³⁹ Atualmente, a formação em educação física é regida por duas legislações, (a) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, contidas no Parecer CNE/CP 09/2001 e aprovadas pela Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as referidas diretrizes, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena (BRASIL, 2001; 2002); (b) Parecer 058/2004 e Resolução CNE/CES 07/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

professores de educação física. Enfatizando as crises do capitalismo no final do século XX, o processo de reordenamento do capital em nível de reestruturação produtiva (toyotismo/acumulação flexível), a reforma no Estado brasileiro (políticas neoliberais) e a reforma educacional iniciada nos anos 90. Essas constatações embasaram a investigação da autora sobre os processos de elaboração das diretrizes nacionais (Parecer CNE/CP 09/2001, Resolução CNE/CP 01/2002, Parecer CNE/CES 058/2004 e Resolução 07/2004), destacando os posicionamentos defendidos pelas instâncias representativas na educação física.

A partir dos documentos legais supracitados, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de mais algumas fontes documentais como atas das reuniões de Departamento, Colegiados, Conselhos e/ou Comissões de reestruturação curricular dos cursos de graduação em educação física da UFPel e UFSM, Morschbacher (2012) analisou as contradições presentes no discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como, suas consequências no processo de formação em educação física. O processo de análise foi mediado por quatro categorias de conteúdos, a saber: 1) desenvolvimento de competência; 2) fragmentação da formação e do conhecimento; 3) objeto de estudo da educação física; 4) perfil profissional do trabalhador em educação física.

Suas conclusões em relação aos pareceres e resoluções foram as seguintes (a) identificação com a Pedagogia das Competências, baseada no desenvolvimento das competências à formação em educação física, coerente com as atuais demandas do capital de “[...] desqualificação da formação, ênfase no “saber-fazer”, pragmatismo [...] cisão entre teoria e prática (com realce a essa última), negligência quanto ao conhecimento historicamente produzido e acumulado (IBIDEM, p. 223); (b) a concepção do perfil profissional é marcada por conceitos de empregabilidade, competência, polivalência, flexibilidade condizentes à lógica do mercado de trabalho competitivo e diversificado; (c) a divisão na formação entre licenciatura e bacharelado acarreta a fragmentação do conhecimento, e conseqüentemente, a desqualificação na formação; (d) o movimento humano enquanto objeto de estudo da educação física, e a perspectiva empírico-analítica enquanto a ciência que fundamenta a área, essas escolhas epistemológicas e políticas identificam a “[...] função social e política dessa área de conhecimento à produção da saúde e o silenciamento das atuais condições objetivas de existência” (IBIDEM, op. cit.).

A análise do processo de reformulação curricular nos cursos de graduação em educação física da UFPel e UFSM, possibilitou a autora constatar que os aspectos destacados acima nas Diretrizes Curriculares Nacionais estão evidenciados nos projetos político pedagógico nas IFES.

[...] considera-se coerente apontar a relação de subsunção evidenciada entre esses documentos institucionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a formação do trabalhador em Educação Física. Dessa constatação pode-se avançar para a afirmação de que, do ponto de vista documental (e/ou do que se perspectiva aos cursos de graduação investigados e o que os orienta), a formação desse trabalhador, materializada no âmbito dos cursos de graduação em Educação Física das IFES supracitadas, se encontra subordinada às determinações legais dos pareceres CNE/CP 09/2001 e CNE/CES 058/2004 e das resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CES 07/2004; e, portanto, às determinações colocadas pela lógica capitalista (MORSCHBACHER, 2004, p. 227-8).

No final do estudo, a pesquisadora confirma a função de mediação das diretrizes curriculares nacionais entre o capital e a formação do trabalhador “[...] a partir do estudo dos cursos de graduação em Educação Física da UFPel e da UFSM, convém salientar a subsunção da formação do trabalhador em Educação Física na atualidade capitalista brasileira, à lógica privada-mercantil” (IBIDEM, p. 228). E, salienta, afirmando a necessidade do debate, da produção do conhecimento e da luta por um projeto de formação qualitativamente superior, omnilateral, que atenda as demandas históricas da classe trabalhadora.

É válido destacarmos, ainda, as contribuições das pesquisas de especialização desenvolvidas por Tranzilo (2006) “O embate de projetos na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física: contribuições do movimento estudantil de educação física para formação de professores”; Dutra (2011), “Atualidade do debate sobre formação unificada na educação física: um balanço da correlação de forças na área”.

Todos os estudos apontam para a licenciatura ampliada enquanto uma possibilidade de enfrentamento a lógica capitalista de desqualificação e fragmentação do trabalhador, na defesa de um curso de formação que ofereça condições objetivas para que os professores sejam capazes de constatar, compreender e intervir na realidade, com o fim, em última instância, à superação do modo de produção capitalista.

As constatações feitas até aqui, em síntese, apresentam um balanço das reformas educacionais na conjuntura de reordenamento da educação brasileira

de acordo com os interesses do grande capital. Esta discussão é fundamental para dar embasamento aos nexos entre o plano geral (crise do capital e a conjuntura da educação) e o específico (formação de professores de educação física). No próximo capítulo, a partir da análise bibliográfica, documental e das respostas contidas nas entrevistas, faremos uma avaliação do impacto destas reformas educacionais na formação de professores de educação física.

4 AS DISPUTAS PELA DIREÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Neste capítulo, temos o intuito de localizar os embates presentes na formação de professores de educação física, (a) resgatando o processo de produção das reformulações curriculares Resolução CFE 03/87 e Resolução CNE/CES 07/04, (b) reconhecendo os grupos que disputaram hegemonia na definição das políticas para formação de professores de educação física e os interesses mais objetivos que representaram esses grupos.

Como já indicamos, os embates presentes nas relações de produção entre capitalistas e trabalhadores determinam as demais relações sociais, dentre elas as leis, a política, a educação, e também, a formação de professores. As disputas pela formação humana são marcadas pelos interesses da classe capitalista - de formação para o mercado - e os interesses da classe trabalhadora - de formação crítica e qualificada, como elemento para a superação da sociedade de classes. Frigotto (2010) trata a educação como campo social de disputa hegemônica, expressão dos interesses de classe, ele identifica que:

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

Na perspectiva da classe trabalhadora, a disputa é pela emancipação da educação subordinada aos interesses do capital, a defesa é por uma educação que tenha como pressuposto o desenvolvimento das potencialidades humanas e que sirva para a apropriação do conhecimento produzido historicamente.

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição. A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2010, p. 33-4).

Essas disputas expressam-se na formação de professores de educação física e evidenciam o acirramento na correlação de forças por meio de debates e discussões que antecedem a aprovação das reformulações curriculares. Orienta-nos o entendimento de que para compreendermos o processo de divisão da formação de professores de educação física advindo com as políticas no final dos anos 80, necessariamente, temos que recorrer aos sujeitos políticos, as propostas defendidas e seus interesses mais concretos representados nesses embates. Para auxiliar na localização desses embates, utilizaremos também como fonte de informações, as entrevistas realizadas com sujeitos históricos que participaram desse processo.

A discussão deste capítulo encontra-se organizada em dois momentos. Primeiramente, vamos contextualizar brevemente a história da formação de professores de educação física no Brasil. Num segundo momento, buscamos resgatar o processo de produção da Resolução CFE 03/87 e da Resolução CNE/CES 07/04 – que orientam para a divisão da formação em licenciatura e bacharelado - considerando os grupos políticos e as proposta em disputa pela direção da formação em educação física. Essa problemática envolve os seguintes questionamentos: Como se configuraram as disputas pela direção política da formação de professores de educação física no processo de aprovação das Resoluções 03/87 e 07/04? Quais grupos estavam em confronto? Quais eram os interesses mais objetivos representados por esses grupos?

4.1 BALANÇO POLÍTICO DOS EMBATES DE PROJETOS PRESENTES NO PROCESSO DE DIVISÃO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Preliminarmente à discussão dos embates na formação de professores de educação física evidenciados no processo de produção das reformulações curriculares que orientam a divisão da formação, vamos tecer algumas considerações acerca da divisão social do trabalho no modo de produção capitalista e suas implicações na formação do trabalhador.

A partir da concepção materialista e dialética da história, entendemos que a raiz da fragmentação na formação de professores de educação física é a divisão capital x trabalho, porque é essa divisão que vai retirar do trabalhador o conhecimento sobre o processo de trabalho, ocasionando uma

formação unilateral e fragmentada, a burguesia tem uma formação unilateral porque é privada do trabalho material, o proletariado também tem uma formação unilateral porque é privado da ciência, da tecnologia, da arte, etc. A divisão social do trabalho foi se complexificando historicamente no modo de produção capitalista, sobre isso Marx e Engels (1992, p. 20) afirmam:

Como na cooperação, também na manufatura a coletividade de trabalhadores é uma *forma de existência do capital*. A força produtiva que deriva da combinação dos trabalhadores é, pois, a *força produtiva do capital*. Porém, enquanto a cooperação deixava inato o modo de trabalho individual, a manufatura o transforma e mutila o operário; incapaz de fazer um produto independente, converte-se em um simples apêndice da oficina do capitalista. Os poderes intelectuais do trabalho desaparecem e desembocam no outro extremo. A divisão do trabalho manufatureiro produz a oposição dos trabalhadores às potências espirituais do processo de trabalho, *que são denominadas pela propriedade de outro e pelo poder*. Este processo de separação começa na cooperação, desenvolve-se na manufatura e se aperfeiçoa na grande indústria, que separa o trabalho da ciência, enquanto força produtiva autônoma, colocando-a a serviço do capital (grifos dos autores).

Braverman (1977) ao analisar a divisão do trabalho na produção capitalista destaca que:

Toda fase do processo do trabalho é divorciada, tão longe quanto possível, do conhecimento e preparo especial, e reduzida a simples trabalho. Nesse ínterim, as relativamente poucas pessoas para quem se reservam instrução e conhecimento são isentas tanto quanto possível da obrigação de simples trabalho. Deste modo, é dada uma estrutura a todo o processo de trabalho que em seus extremos polariza aqueles cujo tempo é infinitamente valioso e aqueles cujo tempo quase nada vale. Esta poderia até ser chamada a lei geral da divisão do trabalho capitalista (BRAVERMAN, 1977, p. 80).

A grande indústria, a partir da inserção da ciência como força produtiva do capital, acarretou a divisão extrema entre trabalho material e trabalho intelectual, ou ainda, entre aqueles que executam e aqueles que concebem, de tal forma que a formação humana hoje só se concretiza de maneira unilateral, do ponto de vista da classe dominante porque não realizam o trabalho material, na perspectiva da classe trabalhadora porque é privada da ciência, da tecnologia, do conhecimento científico, das artes, etc. Manacorda (2010, p. 93) ao analisar os pressupostos de Marx e Engels (2007) sobre a questão da divisão do trabalho pontua:

Pode-se, portanto, concluir que, nesse quadro de uma humanidade dividida e, por isso, igualmente unilateral, em que todavia uma parte está excluída de toda participação nos prazeres e no consumo – dos bens materiais e intelectuais, evidentemente – e a outra tem privilégio exclusivo em nome do dinheiro, que transmuta a estupidez em inteligência e torna valoroso o covarde, é a classe excluída que deve ver como aquela que poderá libertar-se, e libertar consigo todas as demais, da alienação; na emancipação do operário está implícita a emancipação humana geral (MANACORDA, 2010, p.93).

Os trabalhadores limitados ao acesso aos bens materiais e intelectuais produzidos pelo conjunto da humanidade, em situação de miséria intelectual e física, excluídos de toda manifestação pessoal são aqueles em condições de superar toda limitação imposta e atingir uma manifestação pessoal completa, a partir da apropriação de uma totalidade de forças produtivas que condicionarão o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades. No entanto, a apropriação das forças produtivas totais só pode ser realizada com a união desses indivíduos, por meio de uma revolução que supere o modo de produção existente, acabe com a propriedade privada e a divisão do trabalho. Só assim é possível os homens alcançarem um desenvolvimento onilateral e livre na sociedade comunista (MARX; ENGELS, 2007).

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96).

A reintegração da onilateralidade dos homens requer a união entre ciência e produção, ensino e trabalho, essas condições objetivas só serão alcançáveis através da superação do modo capitalista de produção. Frente à realidade de alienação dos homens, encontra-se a exigência da onilateralidade, do desenvolvimento completos das capacidades e forças produtivas, das necessidades e da satisfação das mesmas pelo conjunto da humanidade (IBIDEM).

Feitos os esclarecimentos essenciais para adentrarmos a nossa problemática, vamos tratar adiante dos processos de produção das Resoluções 03/87 e 07/04, localizando os grupos políticos que travaram disputas pela direção política da formação de professores de educação física e considerando o estágio de

desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção correspondentes a esse período.

4.1.1 A Resolução CFE 03/87: a Correlação de Forças que Determinou a Criação do Bacharelado

Ao iniciarmos à discussão sobre o processo de produção da Resolução CFE 03/87 e as disputas pela hegemonia da formação em educação física decorrentes a essa legislação, destacamos a necessidade de constatar, primeiramente, o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção no cenário brasileiro à época.

A conjuntura internacional nos anos 80 indicava o processo de reordenamento do capital, via reestruturação produtiva e políticas de ajuste estrutural, na tentativa de enfrentar a crise instalada nos países imperialistas desde o final dos anos 60. Esse movimento de reordenamento implicou mudanças significativas nos países latino-americanos, e, especificamente, na formação social brasileira. As políticas de reformas estruturais propunham: (a) a liberalização financeira e comercial; (b) privatizações de empresas estatais; (c) abertura para os investimentos estrangeiros diretos (IED); (d) diminuição dos gastos públicos com questões sociais; (e) desregulamentação do mercado e do trabalho, etc. (MELO, 2004), essas políticas de liberalização, privatização, desregulamentação e desmantelamento das conquistas sociais e democráticas conduziram a fase de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996).

Os resultados destas reformas estruturais e programas de ajuste desencadeados no início dos anos 80, [...] se realizaram no sentido de restaurar o poder de dominação capitalista em todos os cantos do planeta, na tentativa de fundar uma economia de mercado integrada globalmente (MELO, 2004, p. 123).

Sem a intervenção política ativa dos governos Thatcher e Reagan, e também do conjunto dos governos que aceitaram não resistir a eles, e sem a implementação de políticas de desregulamentação, de privatização e de liberalização do comércio, o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais não teriam podido destruir *tão depressa e tão radicalmente* os entraves e freios à liberdade deles de se expandirem à vontade e de explorarem os recursos econômicos, humanos e naturais, onde lhes for conveniente (CHESNAIS, 1996, p. 34).

As políticas de ajustes estrutural vão culminar na Reforma do Estado Brasileiro nos anos 90, capitaneada por Bresser Pereira. O processo de reordenamento do capital e a atuação dos organismos internacionais (FMI, BM) na definição das políticas a serem executadas nos países em desenvolvimento, envolvem também, as políticas educacionais. Nesse sentido, em 1981, na 21^a Reunião da Conferência Geral da UNESCO é aprovado um plano de ação para a educação na América Latina e Caribe, intitulado “*Proyecto Principal de Educación para América Latina y Caribe (PPE)*”, a ser desenvolvido entre os anos de 1980 e 2000⁴⁰. Os direcionamentos principais presentes no plano referiam-se: (a) a universalização da educação básica, (b) a superação do analfabetismo, (c) a melhoria da qualidade da educação. Melo (2004, p. 180) ressalva que:

O PPE não é apenas um plano de ação conjunta, é um poderoso instrumento de integração regional de ações políticas educacionais e de formação de consenso, em torno de temas e ações que conduziram as políticas educacionais na América Latina e Caribe nos anos 80, conformando-as aos objetivos de reformas neoliberais que se realizavam em todo o mundo e nos anos 90 renova e supera seus direcionamentos no sentido de uma educação seletiva para as massas.

Se por um lado, os anos 80 sinalizaram avanços na ala conservadora a partir da reconfiguração internacional do capitalismo, na forma neoliberal, por outro lado, o momento de redemocratização no país ocasionou um processo de fortalecimento da ala progressista/revolucionária através da organização da classe trabalhadora em movimentos, partidos e sindicatos⁴¹. Nesse contexto histórico, intensifica-se o debate sobre a formação de professores em todas as áreas no país, incitado tanto pelas reivindicações do movimento docente que buscavam autonomia sobre o processo de formação, como pelas necessidades dos grupos de base empresarial de adequação da formação de acordo com as demandas do mercado em emergência (DIAS, 2011).

Os interesses pela formação do educador podem ser reconhecidos, (a) nas diversas propostas para educação advindas dos partidos políticos, como é o

⁴⁰ A UNESCO desenvolveu mais três planos para outras regiões, com o intuito de auxiliar os países em suas ações de erradicação do analfabetismo e universalização da educação básica, foram eles: Programa Regional para a Erradicação do Analfabetismo na África, Programa de Educação para Todos na Ásia e no Pacífico (APPEAL), Programa Regional para a Universalização e Renovação da Educação Primária e Erradicação do Analfabetismo nos Estados Árabes (ARABUPEAL) (MELO, 2004).

⁴¹ Nesse período originam o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST); a Central Única dos Trabalhadores (CUT); o Partido dos Trabalhadores (PT), a retomada da União Nacional dos Estudantes (UNE) (TAFFAREL, 2012).

caso dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), os centros de excelência; (b) pelas ações desencadeadas pelo Ministério da Educação (MEC)⁴² e agências financiadoras de pesquisas, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) que buscavam discutir a formação de recursos humanos para a educação; (c) nos relatórios dos Grupos de Trabalho do movimento Pró-Formação de Educadores no Brasil, na Comissão Nacional de Reformulação de Cursos de Formação de Educadores, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e nas reflexões advindas de associações de trabalhadores da educação, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional de Docentes (ANDES) e o SINAPRO-Sindicato Nacional dos Professores, (d) na Oficina Regional de *Educacion para America Latina y Caribe* (OREALC), órgão da UNESCO, que desenvolveu uma pesquisa acerca da “educação na transição para a democracia” (TAFFAREL, 1993).

Os debates em torno da formação em educação física acentuam-se no final dos anos 70 com a ascensão de um segmento da área que se postava numa perspectiva progressista⁴³, esse movimento fazia críticas “[...] a forma com que se tratava historicamente a Educação Física enquanto prática interventiva e acadêmica, a saber, numa lógica biológico-orgânica de ser humano” (DAMASCENO, 2001, p. 56). A concepção da aptidão física - dominante na história da educação física - passa a ser questionada em relação a sua função social e suas bases epistemológicas. Nesse contexto, o acirramento de embate de projetos ideológicos na área era representado por grupos distintos: o grupo que questionava a formação hegemônica e seu caráter conservador, apontando críticas à função social da educação física de “bem estar” e “saúde”, e o outro grupo, pautado na concepção biologicista da aptidão física, defendia a educação física como um instrumento para promoção da saúde e da qualidade de vida (TAFFAREL, 1993).

⁴² “O Ministério da Educação, na década de 80, manifestou sua preocupação com a formação do profissional do ensino, realizando entre agosto e setembro de 1981 pela SESU-MEC (Secretaria do Ensino Superior), seminários regionais sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. O registro dos documentos resultantes destes seminários foram publicados em um volume distribuído em 1982. Em junho de 1986, a SESU-MEC promove outro seminário sobre “Ensino superior e formação do magistério” (TAFFAREL, 1993, p. 12).

⁴³ Constituíam esse grupo renovador na educação física: João Paulo S. Medina, Laércio Pereira, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Apolônio do Carmo, Vitor Marinho de Oliveira, Sérgio Manuel, Valter Bracht, e outros (DAMASCENO, 2011).

A educação física nos anos 80 era representada num duplo movimento: no âmbito acadêmico produzia argumentos científicos em relação à (a) divisão da formação entre licenciatura (professores) e bacharelado (pesquisadores) (b) aptidão física e saúde; no campo de atuação profissional, ampliavam-se os mercados de produtos agregados à educação física – a indústria de produtos, roupas, calçados, alimentos, aparelhos de ginástica e musculação – firmava-se o discurso do estilo de vida saudável, da academia como o espaço de individualização do cuidado consigo, ou seja, já estavam postas as condições materiais necessárias para a expansão do mercado das práticas corporais, da atividade física como garantia de qualidade de vida e saúde, do fetiche pelo corpo, do desporto competitivo de alto rendimento que, mais tarde, se desenvolveriam nos anos 90, acentuam-se nesse século⁴⁴ e tendo perspectivas de crescimento, a passos largos para esses próximos anos, com o país sendo sede dos dois maiores eventos esportivos do mundo, a Copa do Mundo (2014) e as Olimpíadas (2016)⁴⁵.

Nozaki (2004) afirma que nos anos 80, iniciou-se um processo de reordenamento do trabalho do professor de educação física caracterizado, de um lado, pela desvalorização do trabalho docente em geral e a “secundarização da educação física no projeto pedagógico dominante” (IBIDEM, p. 149), e, de outro lado, pela proliferação das práticas corporais no meio não-escolar e a valorização do discurso de estilo de vida ativa e saudável. Efetivou-se “um fenômeno de passagem do trabalho de docência das práticas corporais do meio não-escolar” (IBIDEM, p. 167).

⁴⁴ Essa reportagem traz Informações sobre o crescimento do número de academias e do mercado de atividades físicas no Brasil <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,brasil-so-perde-para-eua-em-numero-de-academias,585706,0.htm> Trataremos sobre este assunto no próximo tópico.

⁴⁵ Alguns argumentos nas entrevistas apontam que “A Educação Física enquanto disciplina acadêmica formulava argumentos científicos sobre atividade física e saúde, argumentos sobre a divisão da profissão entre os bacharéis (pesquisadores) e licenciandos (os professores). Como campo de atuação profissional, ampliavam-se e ainda se ampliam os mercados, bem como, os produtos a serem consumidos, agregados a educação física, tanto no campo dos cosméticos, como dos alimentos, como das industriais de roupas e calçadistas, quanto de equipamentos e ainda de espetáculos. Do ponto de vista intelectual, firma-se enquanto ciência – veja a história do CBCE e, material, firma-se como uma mercadoria que entra em relações de produção capitalista. Quem tem dinheiro acessa o que tem de mais avançado, quem não tem assiste, pelos meios de comunicação de massa e via subprodutos da indústria cultural às mercadorias daí desdobradas. Firma-se o desporto competitivo de alto rendimento, que visa lucros, o desporto espetáculos que visa espectadores” (Celi Taffarel).

“Pensar a intervenção do profissional de EF em setores não vinculados à Educação Formal estava associado – consciente ou inconscientemente – à busca de remuneração superior àquela presente no âmbito da Educação somado à luta corporativa pela reserva de mercado de trabalho em ascensão” (Lino Castellani Filho).

O processo de produção do Parecer 215/87 e da Resolução do CFE 03/87 que trata da reestruturação curricular na formação em educação física e institui a divisão entre licenciatura e bacharelado é decorrente de uma série de discussões ocorridas no período de 1978 a 1986 (AZEVEDO; MALINA, 2004). Os debates ocorriam, principalmente, no âmbito universitário através de eventos, cursos, reuniões promovidas por instâncias universitárias onde estavam presentes diretores e professores de faculdades. Havia também, espaços organizados por órgãos do governo, como o Ministério da Educação e pelas Associações de Professores – ANFOPE, APEFs. É importante destacarmos alguns momentos históricos que expressaram interesses em disputas pela formação de professores, e, em específico, pela direção da formação em educação física na década de 80.

Constata-se que os primeiros debates que objetivavam analisar e indicar alterações na estrutura curricular dos cursos de educação física até então em vigência (Resolução CFE 69/69) ocorreram em seminários específicos coordenados pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos no ano de 1978 na Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ). Esse seminário foi composto por diretores de Escolas de Educação Física, professores, médicos, representante da CAPES representantes do assessor do Departamento de Assuntos Universitários (DAU), todos indicados pelo coordenador do Departamento de Educação Física e Desportos-Ministério de Educação e Cultura (DED-MEC). O Prof. Dr. Manuel Gomes Tubino e a Prof^a. Dra. Fernanda B. Beltrão compuseram a Comissão de Currículo formada a partir deste seminário⁴⁶. “Tal proposta foi uma iniciativa que pertenceu institucionalmente à Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério de Educação e Cultura (SEED/MEC), segundo o sub-secretário, na época, Prof. Herbet Dutra” (AZEVEDO, 1999, p. 101).

A discussão desse seminário da UERJ, segundo [...] Herbet Dutra, levou à elaboração de um documento com uma proposta da formação em educação física com habilitações específicas, seguindo a indicação do CFE n. 22/72. Desta forma, ficou definido neste documento que as possibilidades de formação no curso de licenciatura em EF seriam: licenciatura curta com caráter de terminalidade, licenciatura curta com prosseguimento de estudos até a licenciatura plena e licenciatura plena com habilitação específica única ou mais, a critério da instituição de ensino. A Comissão de Currículo constituída deveria elaborar uma proposta de currículo de licenciatura em EF baseada nesta formação por habilitações (AZEVEDO, 1999, p. 102).

⁴⁶ Além dos sujeitos supracitados, também participaram do I Seminário na UERJ: Mário Cantarino e Eda Coutinho de Brasília, Renato Brito Cunha, Alfredo Faria Junior, três professores da UFRJ e alguns da própria UERJ.

Em 1981 foi realizado mais um seminário em Florianópolis, as conclusões dessa última reunião vieram a consubstanciar o anteprojeto de reforma curricular – a primeira proposta concreta de uma nova organização para a formação – aprovada no último seminário em 1982, em Curitiba (BRASIL, 1987a). “O seminário ocorrido em Curitiba constituiu um marco porque dele saiu a aprovação de um anteprojeto que serviu como base para estabelecer os termos da resolução n. 3/87” (AZEVEDO; MALINA, 2004). Esse anteprojeto do currículo foi encaminhado ao CFE para apreciação em 30 de agosto de 1983, pelo ofício Seed-Suefi, n. 30.166.

O Prof. Alfredo Faria Junior esteve presente nesse seminário e esclarece em entrevista, que a proposta da fragmentação do curso de educação física por habilitações – defendida pelo professor Guilmar Mariz de Oliveira da USP e alguns professores da Universidade Federal de Vitória – apresentada na forma de bacharelado, sequer tinha sido discutida no seminário em Curitiba (AZEVEDO, 1999). O professor sinaliza que:

Nessa reunião em Curitiba, decidiram em documento preliminarmente, e já havia a primeira investida no sentido de fragmentar a educação física como profissão. Então havia uma proposta de criação de habilitações. O tema central dessa reunião foi trabalhar em questão da habilitação em dança, em recreação, em desporto, tinha várias propostas; [...] a partir daí ficou bem nítido aqueles que defendiam a idéia de um profissional generalista e aqueles que defendiam uma segmentação da profissão, partindo da idéia de habilitação (FARIA JUNIOR, apud AZEVEDO, 1999, 108-9).

[...] o grupo do fracionamento da profissão continuou inconformado, que eles perderam mais uma vez (no encontro de Curitiba). Aí foi a grande surpresa quando saiu a resolução, surgiu a figura do bacharel, que nenhum encontro tinha sido levantado. Até hoje, por exemplo, eu desconheço quem introduziu na hora da redação, porque o redator foi quem incluiu isso, eles não gostaram da proposta dos diretores, não gostaram da proposta de Curitiba e apareceu e realmente foi um caos na EF, uma vez que ninguém sabia exatamente o que era. [...] Então foi uma maneira de mascarar uma coisa que o grupo perdeu o consenso, a hegemonia, melhor dizendo, na proposta, mas inconformados conseguiram colocar essa proposta (FARIA JUNIOR, apud AZEVEDO, 1999, 110-11).

A Prof.^a Fernanda Beltrão também participou das discussões em Curitiba – coordenada por Félix Dávila –, pontua que este seminário foi o maior, estavam presente diretores de escola e professores, organizaram-se em quatro grupos – com cerca de vinte pessoas – para a elaboração de propostas referentes a alterações no currículo. Segundo ela:

Foi a última reunião que eu participei. Depois que eu viajei houve, me parece, que mais duas reuniões. Naquela época não se pensava em Bacharelado. Se pensava, se discutia numa forma de dar um aprofundamento, não saiu logo o tema aprofundamento, seria uma especialização em dança, em ginástica, em esportes. Havia essa dúvida, como fazer isso? Como dar uma oportunidade dele ter uma formação geral, mas depois ter duas ou três atividades de sua preferência onde ele pudesse se aprofundar. [...] O bacharelado pra mim foi um surpresa quando saiu, porque o Tubino não pôde mais participar, parece que estava viajando e logo depois eu também viajei (BELTRÃO, apud AZEVEDO, 1999, p. 199).

Faria Junior (1987) considera que um dos pontos de controvérsias nas discussões era o da questão de um professor de educação física generalista ou especializado.

Conceitua-se professor generalista como o profissional formado sob uma perspectiva humanística, possuidor de licenciatura plena em Educação Física, grau universitário que dá ao portador a faculdade de atuar tanto em sistemas de educação formais (pré-escola, ensino de 1.º 2.º e 3.º graus) quanto em não formais (clubes e associações; academias e instituições afins; programas, projetos, campanha e eventos – públicos e/ou privados; condomínios; empresas; entidades comunitárias; etc.). Por especialista (habilitado, bacharel, etc.) tem sido entendido o profissional que se dedica a um ramo da Educação Física (desporto, dança, recreação, etc.), formado sob uma ótica pragmatista e tecnicista, possuidor de um grau (médio – técnico ou superior, pleno ou curto – habilitado, bacharel, etc.) que lhe faculta a atuação em funções especializadas em sistemas formais e não formais de educação (FARIA JUNIOR, 1987, p. 26).

Nesse sentido, os debates no interior da educação física intensificaram-se entre a formação geral e a especializada, tinha-se em disputa a formação, os argumentos de intelectuais da área que defendiam a formação generalista resistiam à implantação da divisão curricular. “A distinção entre formação geral e formação especial (habilitado, bacharel, etc.) não se justifica, pois se trata de formar o educador: o geral e o específico são partes integrantes e indissociáveis da formação pedagógica” (FARIA JUNIOR, 1987, p. 28).

Portanto, a discussão sobre a reestruturação curricular, num primeiro momento, se fundamentava nos debates em torno das licenciaturas curtas e a criação de habilitações específicas para compor a formação em educação física, como dança, desporto, lutas, recreação. O debate do bacharelado, propriamente dito, vai aparecer nas reuniões ocorridas em Brasília, em 86.

Como já vinha ocorrendo o estudo no Conselho Federal de Educação sobre a proposta para a definição do currículo de formação na área da Educação Física, contudo, sem fazer qualquer menção ao Bacharelado, ou seja, a formação de um profissional específico, ainda em 1985, houve a substituição do relator da proposta curricular em Educação Física, vindo em seu lugar o Conselheiro Mauro da Costa Rodrigues, graduado em Educação Física, que assumiu também a Presidência da Comissão Central de Currículos do Conselho Federal de Educação, o qual inclusive, no ano de 1986, se dispôs a participar de uma reunião como observador, realizada na Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, e pode constatar a efervescência das questões abordadas sobre a nova proposta curricular para a área. (TOJAL, 2005, p. 26-7).

Em março de 1984, o Encontro dos Diretores das Escolas de Educação Física do Brasil realizado na Escola de Educação Física da USP/SP (hoje EEFE/USP) foi um espaço de amplo debate sobre a formação em educação física, inclusive por ocasião, discutiram a proposta curricular elaborada em 1982 (Curitiba). Nesse encontro,

[...] a Associação de Professores de Educação Física de São Paulo (APEF/SP), em conjunto com a Direção da EEF/USP e APEFs de outros Estados, faz ressurgir a adormecida – desde os anos 1940 – FBAPEF Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física e pautar a criação do Conselho Profissional de Educação Física (Lino Castellani Filho).

Para dar prosseguimento à reformulação curricular nos cursos de educação física, o CFE em 18 de maio de 1984, com base na Portaria n. 10/1984, cria um Grupo de Trabalho vinculado à Comissão Central de Currículos do CFE, composto por oito especialistas, representantes da Secretaria da Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura (SEED/MEC), do Conselho Nacional de Desportos (CND) e de especialistas e professores de diferentes IES e coordenado por um Conselheiro-Relator (inicialmente, o Conselheiro Virgínio Cândido Tosta de Souza) que seria responsável por analisar e sistematizar os documentos e relatórios oriundos da proposta apresentada no anteprojeto supracitado (BRASIL, 1987a)⁴⁷.

⁴⁷ “Ainda em 1984, esse anteprojeto foi encaminhado pelo Conselheiro-Relator, através do Ofício Circular-CFE 1.969/84, às 95 instituições de ensino superior que à época ofereciam cursos de Educação Física, solicitando uma manifestação a respeito. A esse expediente, inicialmente, apenas 16 escolas atenderam. Em meados de 1985, através do Ofício-CFE 1.521, o pedido foi reiterado às que não o haviam respondido. Com essa medida, o total de 44 das instituições que mantinham ensino superior manifestaram-se oficialmente a respeito do assunto, expressando sua concordância, enviando sugestões, fazendo críticas ou propondo modificações” (BRASIL, 1987a).

Durante esse processo, cabe destacar que em abril de 1984, em Tramandaí (RS), é realizado o 10º Congresso Latino-Americano de Educação Física, Desporto e Recreação e o 10º Encontro Nacional de Professores de Educação Física. As deliberações tiradas nesses encontros, de acordo com Steinhilber (1996, p. 17), definiam que:

[...] em todos os Estados brasileiros, os órgãos representativos da categoria, as APEF's seja deflagrada a luta pela regulamentação da profissão e que se criem órgãos nos Estados que ainda não possuem, no sentido de assegurar ao professor de Educação Física, o campo que é seu por direito sejam tomadas as seguintes providências: a) delimitar o campo de trabalho do professor de Educação Física; b) reconhecer a profissão; c) elaborar o código de ética; d) criar os Conselhos Federal e Regionais.

Segundo Faria Junior (2001), aqueles que defendiam a formação dividida (os privatistas) conseguiram, nessa ocasião, deliberar algumas providências que definiam os interesses dessa corrente com a formação em educação física. Segundo o autor:

Na época, a maior crítica na área acadêmica, de alunos e professores, concentrava-se prioritariamente na questão da desatualização e defasagem dos currículos dos cursos de graduação. Os privatistas esmeravam-se em apresentar pesquisas enviesadas e sem representatividade amostral para argumentar que a atuação preferencial do professor de educação física não era mais a escola. O jargão capitalista dos economistas já fora por eles assimilado, com o uso de termos como análise ocupacional, clientela, consumidores, empregadores, mão-de-obra especializada, mercado, perfil profissiográfico etc. A corrente privatista, que já lutava pela transformação da educação física em uma “profissão liberal”, adotara a estratégia da fragmentação da profissão, na época travestida de “habilitações” (FARIA JUNIOR, 2001, p. 21-2).

Nesse contexto, ainda em julho de 1984, no II Congresso Brasileiro de Esporte para Todos⁴⁸, doze⁴⁹ professores reconhecidos na área da educação física receberam a incumbência de elaborar a Carta de Belo Horizonte⁵⁰, nesta Carta

⁴⁸ Nesse Congresso estavam presentes diversos presidentes das APEFs, inclusive Jorge Steinhilber – que na época era presidente da APEF/RJ. Foi também, nessa ocasião, que Inezil Penna Marinho proferiu conferência e propôs a substituição do termo professor de educação física por “cineantropólogo”, “antropocinesiológico” e “antropocineólogo” justificando que a expressão professor – por ser adjetivada – estava impedindo a regulamentação da profissão (FARIA JUNIOR, 2001).

⁴⁹ A partir das referências bibliográfica e documental da qual tivemos acesso, não foi possível reconhecer quem foram os professores que compuseram o coletivo que elaborou a Carta de Belo Horizonte.

⁵⁰ A Carta de Belo Horizonte pode ser encontrada na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 23, n. 1, p. 9-17, set. 2001. A saber, nesta carta, foram identificados treze pontos: 1) o direito à educação física; 2) educação física, educação e cultura; 3) educação física e ética profissional; 4) educação física e suas relações com o Estado; 5) educação física e ensino; 6) o professor de educação física e o exercício da profissão; 7) formação do professor de educação física; 8) mobilização e associativismo em educação física; 9) pós-graduação em educação física; 10) pesquisa em educação física; 11) informação e documentação em educação física; 12) educação física e a iniciativa privada; 13) cooperação e intercâmbio internacionais em educação física. Em cada item abordado, eram feitas constatações sobre a área e, em seguida, sugeriam encaminhamentos.

foram apresentadas reflexões e sugestões sobre a educação física brasileira no final do regime militar. Faria Junior (2001) corrobora ao fazer uma análise sobre o que representou a Carta de Belo Horizonte, dizendo que ela não era expressão de um movimento específico da educação física, por isso talvez, ela não tenha tido muita repercussão entre professores e diretores das escolas. No entanto, ela foi reconhecida no campo acadêmico, por se tratar de uma importante avaliação da educação física tal como ela se encontrava em meados dos anos 80, a partir de suas contradições, progressos e atrasos. Segundo o autor:

Em minha interpretação, o conteúdo da *Carta de Belo Horizonte* retrata bem como os embates entre os defensores da escola pública e os privatistas se particularizavam no âmbito da educação física. De um lado, a carta denunciava a alienação da educação física, sua falta de autenticidade e seu autoritarismo; sua relação histórica com os interesses e as ideologias dos grupos dominantes instalados no poder; o uso da violência simbólica como instrumento dissimulador das desigualdades sociais; a existência de processos discriminatórios; a presença de militares, como categoria profissional, atuando na área com amparo de uma legislação da época do Estado Novo; a mercantilização do ensino superior, nos cursos de formação de professores; o emprego de uma didática condicionante, que impedia a criatividade; a crescente participação de empresas privadas com finalidade lucrativa; o atraso no setor da informação e documentação e o isolamento internacional da área. A carta sugeria para a educação física ações políticas voltadas para o desenvolvimento da consciência crítica da população, preconizava a mobilização comunitária, defendia o comprometimento com a transformação social e com a construção de uma nova sociedade.

De outro, ao fazer uma digressão sobre os investimentos dos recursos públicos (nos níveis federal, estadual e municipal) a carta fala em prioridade, e não em exclusividade, de alocação desses investimentos na melhoria da educação física na escola pública, gratuita. Com isto, implicitamente, a carta admitia a alocação de recursos públicos para a escola particular, estimulando a ação dos privatistas. A carta reconhecia também a crescente participação da empresa privada em segmentos da educação física, por meio de produtos, serviços e exploração publicitária. E admitia que esses investimentos, em princípio, eram propostos com fins lucrativos, a partir do exclusivo interesse das empresas. [...] Finalmente, não se pode negar que a carta continha indícios da presença do ideário do movimento, destinado a privatizar o campo de atuação da educação física, a formação do professor de educação física e a transformar a educação física em uma profissão liberal. Isto estava, evidentemente, integrado perfeitamente ao complexo processo em curso, de construção hegemônica do neoliberalismo, e às transformações da educação física e do desporto, sob a égide do capitalismo, como quando trata da “educação física e suas relações com o Estado” (FARIA JUNIOR, 2001, p. 26-7).

A Carta de Belo Horizonte sinalizava os embates decorrentes na esfera da educação brasileira, em geral, – entre aqueles que defendiam a escola pública e aqueles que defendiam a escola privada – e a maneira como essas disputas se expressavam na educação física. O ponto central da carta diz respeito à

organização política na área, expressa a necessidade de mobilização dos professores por meio das APEFs ou do movimento sindical, para confrontar os interesses das empresas privadas que se ampliavam – conforme cresciam os mercados, bem como, os produtos, agregados a educação física.

O ano de 1986 configura-se pelo acirramento dos embates de projetos na direção da formação em educação física, a reformulação curricular estava prestes a ser votada, já haviam se passado sete anos de discussões, e, nesse momento, podemos observar a definição dos grupos e dos interesses representados no processo de produção do Parecer 215/87 e Resolução CFE 03/87.

No I Encontro Nacional dos Dirigentes Metropolitanos de Educação, ocorrido entre os dias 12 a 14 de março de 86, em Olinda/PE, a SEED/MEC convidou um grupo de professores de educação física – reconhecido como um coletivo de autores⁵¹ – para efetuar um estudo em torno das problemáticas pertencentes a essa área do conhecimento, com base no contexto social brasileiro. Dessa discussão, resultou um documento conhecido como a Carta de Carpina⁵², que tinha como objetivo “[...] a busca de ‘novos compromissos’ para a educação física com ênfase na problemática da pedagogia, do movimento e da miséria” (CARTA DE CARPINA, 2001, p. 33).

A Carta de Carpina aponta os embates decorrentes na educação física, definindo-os em três tendências: a) a tendência emergente na educação física brasileira nos anos 80, composta por professores que buscavam entendê-la e explicá-la, sob a ótica de uma concepção dialética do movimento, na defesa da superação do corpo teórico existente, alterando-o estruturalmente; b) outra tendência, que se contrapõe a anterior, é identificada por aqueles que desejam mudanças, porém, essas só acontecem superficialmente; c) a contraposição se acirra ainda mais, na última tendência, hegemônica, representada por aqueles que se colocam a serviço da reprodução e manutenção dos valores pertinentes à concepção de educação física dominante. De acordo com as argumentações contidas na Carta,

⁵¹ Pertenciam a esse grupo: Ana Mana Feitosa, Apolônio Abadio do Carmo, Celi Neuza Zulke Taffarel, Florismar Oliveira Thomaz, Izilda Cardoso Costa, João Batista Freire da Silva, Joao Bosco Araújo Teixeira, José Elias de Proença, Jose Manuel Pereira Nunes, Lino Castellani Filho, Lucy Aparecida de Godoy Bizzocchi, Maristela Maura Silva, Renata da Costa Donato, Tereza Luíza de França, Teresinha Maria Giacomim, Jose Ricardo Martins Araújo (em memória), Cesar Augusto Santos Barbieri, Maria Eliene Pinheiro Peixoto Botelho, Person Candido Matias da Silva e José Pinto Lapa.

⁵² A Carta de Carpina pode ser encontrada, na íntegra, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 23, n. 1, p. 33-40, 2001.

[...] vem se estabelecendo uma luta hegemônica na qual a educação física dominante busca preservar seu domínio, enquanto aquela que se fundamenta na concepção dialética do movimento desenvolve esforços com vistas a desestabilizar a hegemonia conservadora (CARTA DE CARPINA, 2001, p. 34).

Este coletivo de professores de educação física se posicionava em defesa dos interesses da classe trabalhadora, sua análise identificava que vivemos numa sociedade na qual todos os homens, indistintamente, padecem com a miséria humana, porém, uma maioria dominada – tanto materialmente quanto intelectualmente - sofre os efeitos da exploração econômica, ficando excluída do direito a, dignamente, comer, trabalhar, morar, jogar, estudar, decidir. As desigualdades, entre dominantes e dominados, só se aprofundam na organização social dividida em classes, as mazelas resultantes desse modo de produzir a existência fazem parte da educação física. A educação física dominante, pautada na perspectiva tecnicista “[...] não tem considerado as especificidades culturais próprias daqueles que são oriundos da classe trabalhadora”, desta forma, “[...] tem sido responsável pela discriminação e exclusão de um enorme contingente de crianças, impedindo-as de prosseguir seus estudos dentro do sistema escolar” (CARTA DE CARPINA, 2001, p. 36-7).

No decorrer da Carta, são apresentadas algumas problemáticas pertinentes na educação física, no que diz respeito à prática pedagógica, apropriação do conhecimento, concepção de homem, corpo e sociedade. Os autores destacam a necessidade de inverter papéis, “[...] da educação física que se pratica hoje para a educação física que geraria contradições, no interior das quais desencadear-se-ia o processo de conscientização” (CARTA DE CARPINA, 2001, p. 37).

Independentemente da situação, a criança deve exercer o direito à compreensão do seu corpo e das suas relações com o seu mundo. Em conformidade com isso é preciso destacar que não se pode considerar a tomada de consciência do próprio corpo como algo circunscrito ao aparelho biológico. Não custa repetir que essa consciência nasce no seio das contradições e não de elementos isolados. Tomar consciência de si equivale a tomar consciência do meio em que se vive (CARTA DE CARPINA, 2001, p. 37-8).

Nesse sentido, a Carta de Carpina ressalta o compromisso social na ação pedagógica em educação física, destaca algumas fases como essenciais para construir possibilidades de superação da atual função social desempenhada pela

área, a saber: (a) do domínio do conhecimento e do proceder científico, “torna-se premente a necessidade de as pesquisas serem socializadas e seus resultados colocados a serviço de toda a população”; (b) da competência pedagógica, “[...] na instrumentalização do indivíduo para a vida. Esta pedagogia deve superar as concepções mecanicistas e reprodutivistas que se tem difundido até hoje”; (c) da competência ética, “[...] a capacidade do professor de questionar os valores existentes, criticando, negando e denunciando as injustiças, a corrupção e todas as demais formas de violência humana; (d) das responsabilidades governamentais, “[...] uma política capaz de, no campo de atuação do MEC, reestruturar os diferentes órgãos nos níveis federal, estadual e municipal” (CARTA DE CARPINA, 2001, p. 39-0). Esse documento constituiu-se um importante instrumento de denúncia das desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista e a crítica ao papel social desempenhado pela educação física de reprodução dos valores dominantes, ao final, aponta para a exigência de novos compromissos na área, supracitados.

Em 16 de abril de 1986, o Professor Jamil André, então Diretor da Escola de Educação Física da USP, organizou uma reunião informal em São Paulo, na qual estavam presentes diversos representantes das Escolas de Educação Física com o intuito de debaterem sobre a proposta curricular que estava em vigor e demais considerações sobre as mudanças que seriam necessárias introduzir nos cursos de formação em educação física. Participaram dessa reunião, aproximadamente, vinte escolas, inclusive, Mauro Costa Rodrigues - Relator do Parecer 215/87 - compartilhou nos debates na condição de observador.

Também em 1986 a FEF/Unicamp – cujo curso de EF iniciado em 1985 trazia a figura do bacharelado - organizou evento voltado ao debate das novas Diretrizes Curriculares, no qual, dentre outros, se fez presente o conselheiro do CFE e relator da 03/87, Fernando Gay da Fonseca (Lino Castellani Filho).

O Grupo de Trabalho instituído pela Portaria 10/84, reúne-se em Brasília, em junho de 1986, a partir de uma agenda pré-estabelecida, iniciaram o processo de consolidação e síntese de todas as propostas, relatórios e documentos recolhidos com reflexões, críticas e sugestões das mais diversas. As conclusões dessa reunião resultaram num documento, cuja cópia foi enviada, novamente, as IES com cursos de educação física (Ofício n. 1672 de julho de 1986) para serem feitas mais análises e questionamentos.

Passados dois meses, entre os dias 2 e 3 de setembro de 1986, o Grupo de Trabalho encontrou-se mais uma vez em Brasília para analisar e processar as respostas enviadas pelas IES. De acordo com o relato do Professor Hebert Dutra (sub-secretário da SEED/MEC), foram recebidas 51 manifestações, entre as quais, 26 estavam inteiramente de acordo, 10 manifestaram concordância em cinco itens, e, 10 discordaram a partir de aspectos pertinentes. Durante esses dias de reunião, os professores dividiram-se em grupos e discutiram as temáticas pertinentes à reestruturação curricular, entre elas, a mudança de três para quatro anos, a questão da licenciatura e do bacharelado e a possibilidade do currículo aberto. O grupo que o Prof. João Batista Tojal fazia parte, apresentou a proposta de bacharelado implantada na UNICAMP (desde 1985), instituição a qual o professor estava vinculado (AZEVEDO, 1999).

Essa segunda reunião em Brasília é fulcral para entender a mudança dos argumentos e dos interesses em disputas pela definição da reformulação curricular, pois neste momento, evidencia-se um movimento de organização daqueles que defendiam a fragmentação da formação em educação física, justificando-a na forma de bacharelado⁵³.

Os que afirmavam a formação generalista defendiam que independente das mudanças que vinham acontecendo no campo profissional, a ação pedagógica continuava sendo central na atuação do professor de educação física, tanto no campo formal como não formal. Eles afirmavam que:

A formação geral aparece revalorizada na sociedade contemporânea, apresentando-se como mais importante do que a formação puramente técnica, profissionalizante. A formação geral proporciona uma visão muito mais ampla e flexível do que a oferecida pelo saber técnico no sentido profissional. Ela é o ponto de encontro, a interseção entre vários subsistemas da sociedade (FARIA JUNIOR, 1987, p. 28).

Os argumentos utilizados por aqueles que defendiam a criação do bacharelado, e, portanto, a divisão da formação eram os seguintes:

⁵³ *As argumentações coletadas nas entrevistas nos auxiliam para compreensão dos interesses presentes nessas disputas: “[...] o embate dos dois grupos se deu em torno da defesa da educação física enquanto um bem cultural a ser socializado, que defendeu a licenciatura plena e a formação generalista e, por outro lado, a defesa da conquista de novos mercados emergentes das assim chamadas práticas não-formais, que defendiam uma formação diferenciada, a do bacharelado” (Hajime Nozaki).*

Entre os argumentos utilizados para sustentar a proposta de fragmentação da formação profissional entre Licenciatura e Bacharelado, encontramos o de que os locais de atuação profissional se diferenciam e, portanto, a formação profissional deve ser, necessariamente diferenciada. Desconsidera-se, assim, o argumento de que não é o local onde se trabalha que define a profissão mas sim, o processo de formação para atender a determinadas necessidades ou demandas sociais. Outro argumento sustentado é o de que o licenciado deveria ter predominantemente uma formação pedagógica e o bacharel, uma formação enfaticamente científica – o que permitiu interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescindia da ciência e vice-versa. Isto pode induzir, ainda, à consideração de que, no âmbito de atuação profissional de Educação Física, no interior da escola, não se trata com o conhecimento científico, e à de que não sejam necessárias as atitudes científicas (TAFFAREL, 1993, p. 32).

Vamos observar a figura de João Batista Tojal protagonizando grande parte das defesas apresentadas para a criação do bacharelado e regulamentação da profissão. Sobre a proposta que estava sendo desenvolvida pelo Grupo de Trabalho do CFE, Tojal (2005, p.28-9) afirma:

A proposta contemplava uma visão inovadora quanto a conteúdo e forma de definição, pois propunha áreas do conhecimento em lugar de currículo mínimo, e aumentava o tempo de duração de três para quatro anos, ampliando também a carga horária, mas deixava de contemplar a possibilidade de se preparar o Bacharel em Educação Física. Assim, no momento das discussões finais, houve a intercessão de dois professores que estavam na platéia e eram também dirigentes de Cursos, profs: Renato Nóbrega, Coordenador do Curso da Universidade Nacional de Brasília – UNB e João Batista Andreotti Gomes Tojal, Diretor da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, que solicitaram que fosse discutida a inclusão do Bacharelado, situação que gerou a necessidade da ocorrência de uma nova reunião com os Dirigentes dos Cursos de Graduação em Educação Física.

Tojal explicita em entrevista,

[...] nós fizemos toda uma gestão pra que não fosse aprovado naquele momento o parecer que propunha a mudança de três para quatro anos e mais nada de alteração. Então, eles concordaram que fosse retirado de pauta, não fosse votado, e esse assunto fosse discutido pela SEED/MEC (TOJAL, apud AZEVEDO, 1999, p. 116-7).

Desse modo, ainda no ano de 1986, no dia 8 de outubro, os representantes das Escolas de Educação Física se reuniram no plenário do Conselho Federal de Educação para discutirem as possibilidades de inserção do bacharelado nos cursos de educação física, no decorrer dos debates, houve manifestações favoráveis ao bacharelado e, outras, de manutenção da proposta como estava. Finalizada a reunião, os dirigentes das escolas encontram-se na

Secretaria de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura (SEED-MEC) e decidiram pela inclusão do curso de bacharelado, o parecer foi encaminhado ao Conselheiro Relator. Deve-se destacar também, que a UNICAMP e a UNESP enviaram documentos específicos ao relator do CFE, propondo alterações no artigo 1º do parecer, no que se refere à titulação do bacharelado em educação física (TOJAL, 2005).

Depois de todo esse processo de discussões, propostas e encaminhamentos, foi divulgado no Diário Oficial da União de 22 de junho de 1987, nas páginas 9.635 e 9.636, a Resolução 03/87⁵⁴ datada de 16 junho de 1987, tendo como Relator Fernando Gay da Fonseca, que fixa os mínimos de conteúdo e de duração a serem observados pelos cursos de graduação em Educação Física para o Bacharelado e/ou a Licenciatura Plena.

A partir dessa Resolução, os cursos de graduação em educação física passam a ser estruturados de maneira distinta a organização curricular anterior estabelecida pela Resolução CFE 69/69, sobretudo em três aspectos, referente: ao currículo mínimo, o aumento da carga horária do curso e a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado.

Em relação ao currículo mínimo, sob a argumentação de flexibilidade e autonomia das IES, a referida reformulação curricular passa a atribuir às instituições a responsabilidade de elaborar seus próprios currículos, delimitar os marcos conceituais, perfis profissiográficos, carga horárias, ementas e as denominações das disciplinas, além de contemplar ainda, as peculiaridades regionais e institucionais correspondentes à realidade de cada curso de formação. Segundo o Parecer 215/87,

Essa autonomia viria propiciar uma adequada formação, que conciliaria, dentro de uma visão mais ampla, a realidade regional de um mercado de trabalho fragmentado, em nível das estruturas da educação escolar (estabelecimentos de ensino regular; pré-escola, 1º, 2º e 3º graus) e da não-escolar (academias, clubes, condomínios, hospitais psiquiátricos, áreas de atendimento a deficiências diversas, etc.) (BRASIL, 1987a).

Dessa forma, os documentos legais orientam que as IES organizem seus currículos em dois núcleos de conhecimento, designados a Formação Geral e ao Aprofundamento de Conhecimentos (80% e 20%, respectivamente), para isso,

⁵⁴ Anexo A.

serão previstas 2.880 horas/aula, estendendo a duração dos cursos de três para quatro anos (BRASIL, 1987a; 1987b).

A Formação Geral compõe-se de disciplinas, de cunho humanístico – abrangendo o conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade – e de cunho técnico – abarcando o conhecimento técnico, constituído pelo “[...] conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não–Escolar” (IBIDEM). Vale destacar ainda, a preponderância das disciplinas referentes ao conhecimento técnico em relação às de ordem humanística, divididas entre 60% e 40%. A parte de Aprofundamento do Conhecimento “[...] deverá possibilitar a cada aluno a realização de pesquisas, estudos teóricos e/ou práticos, com maior qualidade e quantidade”, de acordo com as “[...] opções feitas pelos alunos e/ou pela vocação ou disponibilidade de meios disponíveis em cada IES, caracterizar a maior ou menor ênfase do curso oferecido, seja na linha da Licenciatura, seja na do Bacharelado” (BRASIL, 1987a). Definia-se, portanto, a fragmentação da formação em educação física.

A justificativa para dividir a formação sustenta-se no argumento de que seria “[...] imprescindível à valorização do Bacharelado, com currículos mais precisos, mais estruturados, mais voltados para a pesquisa e para a delimitação do campo profissional específico da Educação Física” (BRASIL, 1987a), segundo o parecer, a inexistência do bacharelado em educação física continuaria a sobrevalorizar o conhecimento pedagógico e desportivo em comparação ao conhecimento específico da área.

Cabe constatar ainda, que a Resolução 03/87, no seu artigo 5º, institui o Estágio Curricular obrigatório tanto para a licenciatura como para o bacharelado, com duração mínima de um semestre letivo, e ainda, determina a exigência de “Trabalho de Conclusão” ao final do Estágio para os cursos de bacharelado.

No que alude à formação do técnico desportivo, esta deveria ocorrer por meio de cursos específicos - em nível de especialização – podendo habilitar-se tanto licenciados e/ou bacharéis. Portanto, estes são os aspectos centrais contidos no Parecer 215/87 e na Resolução CFE 03/87, todavia, essa reformulação curricular configurou no final dos anos 80, um novo modelo na formação em educação física.

As constatações feitas até o momento esclarecem o movimento histórico que deflagrou na aprovação das legislações supracitadas, interessantes agora, resgatar os embates posteriores decorrentes dessa reformulação curricular, com a finalidade de compreender as forças em disputas e seus interesses mais concretos na formação em educação física.

Nos anos seguintes a essa legislação diversos foram os debates e disputas em torno da formação em educação física. No plano econômico-social tínhamos a ascensão das práticas corporais realizadas fora do meio escolar, voltadas à promoção da saúde e uma melhor qualidade de vida (NOZAKI, 2004). No campo acadêmico, buscava-se concretizar a identidade do bacharel nas grades curriculares dos cursos, na tentativa de construir uma formação que atendesse tais necessidades.

A formação de professores de Educação Física passou a ser amplamente discutida após a divisão, se de um lado, tínhamos um grupo que defendia a Educação Física enquanto uma produção histórica da humanidade, e como tal deveria ser socializada por todos. Por outro lado, setores privatistas e corporativistas viam no mercado de atividades físicas um campo lucrativo que necessitava ser ocupado. Nesse sentido, a iniciativa privada com vistas no campo de trabalho não-escolar (que crescia com a proliferação de academias de ginástica, o fetiche pelo corpo, a expansão das práticas corporais para promoção da saúde) passou a defender a existência do bacharelado e a regulamentação da profissão (QUELHAS; NOZAKI, 2006).

Mesmo diante de tais mudanças, não há como negar que o país neste período passava por um período de redemocratização que ***permitiu um amplo debate teórico nas mais diversas áreas de conhecimento, e na educação física***, este debate vinha sendo travado de acordo com as modificações e exigências do mercado de trabalho no que se refere ao exercício da profissão (FARIA JUNIOR, 1987).

Alguns pesquisadores se debruçaram na análise do novo modelo curricular, constatam-se as primeiras críticas feitas por Faria Júnior (1987) quanto à legitimidade da divisão da formação a nível teórico, questionando se seria possível o mesmo corpo de conhecimento fundamentar duas profissões diferentes e ainda, quais seriam os conhecimentos específicos tanto da licenciatura como do bacharelado. O autor, ainda alertava para outra questão, a criação de grupos e

instrumentos de poder na área, o que de fato, aconteceu nos anos 90 com a criação do Sistema CONFEF/CREF. Outra crítica de Faria Júnior (1992) denuncia a questão da super-especialização decorrente desse processo de formação, que estaria enfraquecendo a profissão e dando ênfase a concepção do professor de educação física enquanto técnico.

Taffarel (1993), em sua tese de doutorado, avalia que a divisão entre licenciatura e bacharelado agravou alguns problemas que persistiam na formação profissional em Educação Física, como os antagonismos entre áreas do conhecimento, a fragmentação do trabalho pedagógico, a desintegração entre ensino, pesquisa e extensão, a fragmentação do conhecimento. Segundo a pesquisadora, esses fatores têm contribuído para desqualificar o futuro professor já no processo inicial de formação acadêmica.

Carmo (1988) ao fazer uma análise do Parecer 215/87, funda sua crítica nas orientações contidas no referido documento, a respeito da distinção entre os cursos de licenciatura e bacharelado. O autor afirma a dificuldade de entendimento em relação a esse dualismo, para ele, está divisão entre licenciatura e bacharelado apresentada da forma como ela está, é mais um equívoco metodológico.

As argumentações contidas no documento não conseguem dar conta das "diferenças existentes" entre corpo de conhecimento desenvolvido na formação destes profissionais. Não fica claro se o "novo currículo" se pautará na diferenciação completa dos cursos, em termos de conhecimento, métodos e função social, ou se a diferenciação ocorrerá apenas em partes de uma mesma grade curricular (CARMO, 1988, p. 74).

A estruturação curricular consubstanciada no Parecer 215/87 e aprovada na Resolução 03/87 recebeu muitas críticas da comunidade acadêmica. Orienta-nos o entendimento que a produção desses ordenamentos legais é resultado de determinadas condições objetivas e da correlação de forças que marcaram os interesses opostos no processo de definição da legislação. Em nossas entrevistas, o professor Claudio de Lira Santos Júnior relata a conjuntura da educação física no ano de aprovação da Resolução 03/87:

[...] a 03/87 é de um ano interessante para a EF, é a grande ruptura do CBCE, ou pra dar nome, o pessoal da área da saúde que era quem dirigia o CBCE, 87 é o ano que a geração da Celi vai ao congresso de Recife já eleito para tomar posse em 88, 87 seria um grande encontro nacional da FBAPEF em Recife, se a FBAPEF não tivesse rachado [...] essa época o movimento estudantil começa a atuar de forma mais pesada, o movimento estudantil até então em minha opinião, ele tinha a função de reorganizar as forças, reorganizar. No CONBRACE de 89 em Brasília, entre 89-91 é constituída a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), porque os ENEEF's já tinham sido retomados, mas não tinham sua executiva. [...] o movimento estudantil começa a atuar de forma mais direta, ele passa um tempo reorganizando o setor, ele vai se instrumentalizar dizendo quais são suas instâncias e aprovar a Executiva foi aprovar também o regimento e aquela série de coisas, e vai reconhecer no seu movimento as suas lideranças, aquele era o momento disso [...] É interessante, de 87 em diante que essas coisas vão acontecer, em 87 não tinha ministério do esporte também não tinha ministro. Então nesse período você ainda tem as APEF's e FBAPEF's, você tem o CBCE e você tem o movimento estudantil (Claudio de Lira Santos Júnior).

Constatamos, portanto, que a correlação de forças que disputava a hegemonia na formação em educação física nos anos 80, e com mais clareza, nas discussões que antecederam a aprovação da reestruturação curricular, foi representada por sujeitos políticos vinculados: aos órgãos governamentais (CFE, SEED/MEC); as instâncias e associações de professores de educação física (CBCE, FBAPEF, APEFs); as Escolas de Educação Física (diretores, professores); aos movimentos sociais (MEEF).

Para chegar a formulação da resolução nº 003/87- CFE, que reordenou a formação do profissional de educação física, por exemplo, constatamos dez anos de debates dos profissionais da área (1979-1987). Mesmo assim, setores foram excluídos de participar e prevaleceram, hegemonicamente, as concepções sustentadas pelos docentes das instituições Paulistas, notadamente da USP, e as concepções defendidas pela Associação de Diretores das Faculdades de Educação Física de São Paulo (TAFFAREL, 1998, p. 19).

Cabe-nos lembrar do papel desempenhado pelo CBCE e pelo MEEF nesse momento histórico. O CBCE, desde sua origem em 1978 até metade da década de 80, foi dirigido por médicos, e, portanto, mantinha o paradigma da aptidão física voltada para promoção da saúde e a ênfase nas Ciências Naturais e Exatas. O movimento progressista na educação física que se intensificou no início dos anos 80, fazendo críticas à educação física hegemônica e questionando os problemas postos a essa prática interventiva, refletiu-se no interior do Colégio. Com a posse de Laércio Elias Pereira, em 1985, começa a crescer uma tendência renovadora no CBCE, a partir de um considerável aumento na produção científica baseada nas

Ciências Sociais e Humanas. Isso pode ser observado tanto nas discussões como nas publicações do CONBRACE e da RBCE. No entanto, será em 87 que a gênese do CBCE será, de fato, superada. Celi Taffarel assume a direção nacional do Colégio e provoca mudanças decisivas no posicionamento político-ideológico e na concepção epistemológica que fundamentavam a entidade.

[...] na vigência de Celi Taffarel que a radicalização política e a democratização se entrelaçará com a produção teórica, o que não quer dizer que esta última não existisse. O fato é que, no segundo lustro dos anos oitenta começará a ser veiculada a produção crítica da Educação Física com amplitude e densidade. Boa parte daqueles que participavam da vida do CBCE estavam publicando e/ou defendendo suas pesquisas que formariam o substrato crítico da Educação Física da década de 1980. Isso fará com que o Colégio veicule em seus congressos, na RBCE, e que intervenha politicamente, com maior qualidade e quantidade. Porém, ainda o que conduz, determina e direciona é a prática social e a intervenção política (DAMASCENO, 2011, p. 86).

A ascensão do setor contra hegemônico no interior do CBCE, tanto pelo número de representantes como pela produção científica, vai desembocar num tensionamento nas disputas pela direção do Colégio em 1989. O confronto se travava entre duas chapas: a chapa “Com ciência” que afirmava que a ciência não pode ser ideológico-partidária, e a outra chapa “Compromisso” que defendia que a ciência deveria constituir-se do compromisso com a construção de uma sociedade mais democrática e justa⁵⁵. Os argumentos centravam no entendimento da função social e científica do CBCE, e, portanto, diziam respeito à compreensão de ciência no quadro dessa função social. O que estava em questão era a disputa pela hegemonia do Colégio para definição dos rumos ideológicos, políticos e científicos. Nesse sentido,

[...] os grupos e intelectuais da Educação Física que perderam a hegemonia no âmbito do CBCE, do ponto de vista teórico, acadêmico e político, isto é, daquilo que diz respeito à estruturação da Pós-Graduação, das agências de fomento à pesquisa, da produção teórica e técnica, da política educacional, de esporte e de saúde, a mantiveram nas outras instâncias e instituições sociais, não de forma tranquila e sem batalha cultural (em alguns casos esta se deu *post facto*, como, por exemplo, na regulamentação da profissão), mas a mantiveram (DAMASCENO, 2011, p. 109-0).

⁵⁵ Compunham a chapa “Com Ciência”: Paulo Sérgio Chagas Gomes (presidente), Maria Beatriz Rocha Ferreira (vice-presidente), Go Tani (diretor científico), Luiz Antônio dos Anjos (diretor de divulgação), João Batista Freire (diretor financeiro) e Antônio Carlos Bramante (diretor administrativo). Eram componentes da chapa “Compromisso”, da segunda gestão: Celi Taffarel (presidente), Aguinaldo Gonçalves (vice-presidente), Gabriel Palafox (diretor administrativo), Valter Bracht (diretor científico), Alfredo Gomes de Faria Júnior (diretor de divulgação) e Lino Castellani Filho (diretor financeiro) (DAMASCENO, 2011).

Com a vitória nas eleições de 89, a Chapa “Compromisso” que tinha como presidente Celi Taffarel manteve a hegemonia do CBCE. Em sua segunda gestão, aparecerá uma nova convicção: a de que o desenvolvimento científico deve ser garantido para todos, com vistas a socializá-lo para o usufruto, além de criar condições e possibilidades de produzi-lo. Nesse momento, tornava-se necessário incentivar a pesquisa, veiculá-la, com a finalidade de intervir nas políticas de educação, educação física e esportes. “A prossecução da vida da entidade teve um rompimento com as convicções políticas marcadas pela redemocratização e pelo socialismo e passou à defesa de um pluralismo em termos políticos e teórico-metodológicos” na gestão de Valter Bracht⁵⁶ em 1991 (DAMASCENO, 2011, p. 122).

O CBCE vai se fortalecer enquanto entidade científica nos anos 90, tornando-se uma das instâncias de maior representatividade na educação física, a posição que prevalecerá no Colégio daí em diante, contrapõe-se as gestões conduzidas por Taffarel e passa a emergir no âmbito do CBCE uma posição pós-moderna, que “[...] advém da negação de qualquer fundamento e da afirmação do relativismo e do pluralismo metodológico” (DAMASCENO, 2011, p. 128). Falaremos, no próximo item, sobre a atuação do CBCE e seu posicionamento nos anos seguintes, principalmente, no que diz respeito a sua intervenção no processo de definição das DCNEF ocorrido em 2004 (Res. CNE/CES 07/04).

Portanto, é importante ressaltar que nos anos 80 o CBCE, ainda, “[...] não tinha a representatividade e o peso político que, mais recentemente, passou a ter” (FARIA JUNIOR, 2001, p. 21) nas disputas pela formação em educação física, como explicitamos, somente no final da década que o Colégio começa a se organizar e a ganhar forças nos embates presentes na área.

O Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) reorganiza-se nos anos 80, no 31º Encontro Nacional dos Estudantes (UNE) em 1980 encaminhou-se a criação do Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física (ENEEF), nesse mesmo ano, realizou-se o I ENEEF marcado por discussões no âmbito da política nacional, da participação de professores e estudantes em entidades, e ainda, debateu-se sobre os problemas decorrentes dos cursos de curta duração.

⁵⁶ Compunha a direção do CBCE, Valter Bracht (presidente); João Paulo Subirá Medina (vice-presidente); Amauri Bassoli de Oliveira (diretor administrativo); Wenceslau Leães Filho (diretor financeiro); Aguinaldo Gonçalves (diretor científico); Maurício Roberto da Silva (diretor de divulgação).

Essa iniciativa estende-se ao longo dos anos 1980, denotando, sempre, preocupações fundadas na questão social. Os três primeiros Eneefs (Salvador, 1980; Goiânia, 1981; e Vitória, 1982) não tiveram um tema central, mas a preocupação com a conjuntura política nacional estava presente. A partir de 1983 aparecem os temas centrais: — “Educação Física na sociedade” (Juiz de Fora, 1983); — “Educação Física ou a arte de adestrar seres humanos?” (Florianópolis, 1984); Educação Física: perspectivas de uma nova prática (João Pessoa, 1985); — “A Educação Física diante e da realidade brasileira: reprodução ou transformação?” (Curitiba, 1986); — “Existe uma outra Educação Física?” (Rio de Janeiro, 1987); — “Condições para uma nova prática” (Recife, 1988); e — “10 anos: a EF avançou...?” (Vitória, 1989) (OLIVEIRA, 1994, p. 24)

Os anos 80 foram anos de organização para o MEEF, a consolidação dos ENEEFs fortalecia as bases do movimento, que ainda, não era reconhecido enquanto um grupo combativo na área, tanto que o MEEF não teve representatividade nos debates e discussões ocorridos nos seminários do MEC que antecederam a aprovação do Parecer 215/87 e a Resolução 03/87, este fato é denunciado por Taffarel e Silva (1988).

Em 1992, por meio de reuniões entre DA's⁵⁷ e CA's⁵⁸ é criada a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física – ExNEEF que seria uma entidade que proporcionaria aos estudantes de educação física uma organização nacional, que unificaria as lutas locais das escolas (EXNEEF, 2008).

A EXNEEF passa a ser a entidade máxima que representa os estudantes de educação física nacionalmente, é responsável por encaminhar deliberações, opiniões, desejos e necessidades desses estudantes junto às instâncias competentes, ao Estado e a sociedade civil. É na década de 90 que o MEEF vai constituir-se como um dos movimentos contra hegemônicos mais atuantes nos enfrentamentos contra os interesses dos setores privatistas na educação física.

A Res. 03/87 introduziu a figura do bacharelado, é verdade, e se isso se deu foi pela conjugação dos fatores de conjuntura e estrutura presentes naquele momento em nosso país e no mundo, aliado à ausência de forças organizadas sob nossa ótica política no âmbito da Educação Física brasileira... Recordem que o CBCE vive sua ruptura com a lógica biomédica que conduzia suas ações só a partir de 1985, sendo ainda bastante tênue – ainda que fundamental para o devir - sua capacidade de intervenção política e acadêmica, e o Movimento Estudantil na/da Educação Física tinha nele sua principal referência (Lino Castellani Filho).

⁵⁷ Diretórios Acadêmicos.

⁵⁸ Centros Acadêmicos.

A partir desse contexto, podemos reconhecer a correlação de forças que disputou a hegemonia na educação física nos anos 80. Os interesses expressos no processo de reestruturação curricular (Resolução 03/87) foram representados no posicionamento assumido pelo Conselho Federal de Educação (CFE); a Secretaria de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação (MEC); articulados aos diretores das escolas de bacharelado e alguns professores de IES; a Federação Brasileira das Associações de Profissionais de Educação Física (FBAPEF) e suas respectivas Associações de Profissionais de Educação Física (APEFs) que somaram esforços para aprovar a divisão da formação em educação física, a partir da criação do bacharelado Educação Física, em oposição a essa proposta, na defesa por uma formação generalista manifestaram-se, principalmente, os professores das IES – em maioria, das públicas –; e, de forma mais atuante, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) nos últimos anos de 1980.

Os interesses expressos na Resolução 03/87 identificam os grupos políticos em embate, de acordo com as falas presentes nas entrevistas:

Privatistas que puderam dividir a formação e com isto ampliar os negócios no campo educacional. Ao invés de um curso, eram dois cursos que formavam para mercados distintos. [...] inicia-se a tendência que se acentua atualmente, cursos divididos, predomínio do bacharelado, iniciativa privada e com tendência a ampliar formação à distância (Celi Taffarel).

A resolução 03/87 foi a vitória dos grupos corporativistas e reacionários que buscavam cercar os campos não escolares das práticas corporais. A motivação era a conquista dos campos de trabalhos novos, sem discutir a essência do trabalho e suas relações no modo de produção capitalista (Hajme Nozaki).

Resolução 03/87 – CFE – Adequação da formação profissional ao Projeto neoliberal de Estado e Sociedade; configuração do Bacharelado ao lado da Licenciatura, limitando esta à docência /ensino e aquela à formação do pesquisador e a outros campos de intervenção profissional em expansão (Fernando Gay da Fonseca – relator da 03/87 – em evento realizado na Unicamp em 1988: “As IES qualificadas desenvolverão o bacharelado e as menos qualificadas deverão contentar com a licenciatura”) (Lino Castellani Filho).

Os embates específicos na formação em educação física – entre os que defendiam a formação generalista e aqueles que se posicionavam a favor da formação dividida (habilitações, licenciatura e bacharelado) – são decorrentes das disputas mais amplas no campo educacional, entre aqueles que pretendiam privatizar a educação, em oposição, aos que defendiam a escola pública, gratuita e

de qualidade a todos, essas disputas (na superestrutura), por sua vez, são oriundas dos embates de projetos históricos vigentes na sociedade – entre o projeto liberal e o projeto socialista. Os projetos históricos expressam as disputas nas relações de produção entre capitalistas e trabalhadores pelo controle das forças produtivas.

4.1.2 O Embate Político-Ideológico na Educação Física nos Anos 90: a Regulamentação da Profissão e a Criação do Sistema CONFED/CREF

Os anos 90 evidenciam o acirramento da luta de classes na formação social brasileira. O governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir da intervenção dos organismos financeiros, implanta uma Reforma no Estado fundamentada nos princípios neoliberais de privatização, publicização e terceirização (BRITO, 2010) que firmavam a desobrigação do Estado frente às questões sociais, resultando na desregulamentação do trabalho, flexibilização, terceirização e regulamentação das profissões liberais. Este contexto complexo e contraditório influenciou nas discussões, embates e rumos na educação física, de acordo com Santos Júnior (2005, p. 17) “Os anos 90 foram palco de um estranho movimento que combinou refluxo daqueles que se outorgavam progressista e ascensão daqueles, reconhecidamente, conversadores”. Isto pode observado na ascensão do setor progressista na área nos primeiros anos da década de 90, por meio da (a) ampliação da produção científica de cunho crítico; (b) atuação política em instâncias competentes da área; (c) da proposta pedagógica Crítico-Superadora desenvolvida pelo Coletivo de Autores (1992); (d) avanços nas discussões sobre formação de professores das licenciaturas em geral⁵⁹, e em específico, da formação em educação física⁶⁰, seguido, de um refluxo com base no embate político-ideológico que resultou na criação do sistema CONFED/CREF.

⁵⁹ “[...] as reflexões oriundas dos movimentos sociais organizados, que buscam, através de estudos científicos e de propostas políticas, defender a formação com qualidade do profissional de ensino. Tais formulações podem ser identificadas nas ações do Grupo de Trabalho das Licenciaturas da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), nas iniciativas de grupos de trabalho das licenciaturas – inseridas em Instituições de Ensino Superior, entre as quais destacamos as experiências do Fórum de Licenciaturas na USP e na UNICAMP, e ainda, em instâncias e Fóruns da Sociedade Brasileira, como o são o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Fórum de Educação do Campo” (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 37).

⁶⁰ Em 1994, a Carta de Sergipe foi um importante documento histórico de denúncia das problemáticas existentes no nordeste do Brasil no que se refere à educação física e esportes. Elaborada por um coletivo político (em torno de 150 professores coordenados pela Prof. Celi Taffarel), a Carta pontua 11 problemáticas que agravam o desenvolvimento da área nessa região do país, em seguida, reconhece 22 alternativas e reivindicações a serem feitas, para construção de políticas governamentais democráticas e populares. Este documento

A expansão do mercado de trabalho voltado à aptidão física, associado à conjuntura de crise, as políticas neoliberais e aos interesses privados em torno das práticas corporais resultou na Lei 9.696/98⁶¹ que regulamenta a profissão de Educação Física e cria os conselhos profissionais Federal (CONFEF) e Regionais (CREFs) de caráter privado, condizente com o projeto hegemônico de mundialização do capital. Ao afirmar os interesses do capital em contraposição aos interesses da classe trabalhadora, acirram-se os confrontos de classes e assim, as disputas em torno da formação em Educação Física seguem esses embates, entre a adoção ou ruptura ao modelo hegemônico.

Parece-me que não só o profissional e sua recente profissão foram regulamentados: a Educação Física, de forma geral, foi igualmente enquadrada no caldo sócio-político-cultural das novas práticas sociais, destacadamente aquelas relacionadas ao setor de serviços tendo o mercado como mediação fundamental, práticas solidificadas nos anos noventa pelo tripé desestatização/ desregulamentação/ desproteção dos direitos sociais. Este enquadramento faz parte da anarquia do sistema vigente, mas é também resultado intencional de extração de lucro das mais variadas formas neste setor heterogeneizado, complexificado e emergente que tem sido a Educação Física nos anos noventa em diante. (SADI, 2002).

Sadi (2002) argumenta sobre a expansão dos mercados, serviços e mercadorias vinculadas a educação física e aos esportes, reconhecidos (a) no aumento de academias de ginástica; (b) na introdução de produtos alimentícios, alimentos em pó, energéticos e vitaminas; (c) novos aparelhos para atividade física, novas marcas, roupas, tênis, material desportivo; (d) expansão na área do lazer, com os chamados esportes radicais (paraquedismo, balonismo, canoagem, escaladas, trilhas, rapel, raftering, etc.), este cenário das novas práticas esportivas demanda a produção de “desejos/necessidades/mercadorias”.

obteve, aproximadamente, mil assinaturas e foi amplamente divulgado na comunidade acadêmica, nos Fóruns Nacionais e Internacionais e também, a Direção do CBCE no mandato de Valter Bracht (COLETIVO DE AUTORES, 2001). Lacks (2001, p. 71) ao fazer uma análise sobre o que significou a Carta de Sergipe, afirma que este documento “[...] recoloca a necessidade da classe trabalhadora constituir seus intelectuais orgânicos, que não abram mão das reivindicações dos trabalhadores. O processo desta constituição se faz dentro e contra a institucionalidade vigente. A construção do momento ético-político, da hegemonia, é imensamente obstaculizada [...] Para realizar uma ruptura constituidora de sua identidade/projeto, é necessário que a classe trabalhadora se liberte dos discursos e práticas dominantes e lutem contra eles. A classe trabalhadora deve colocar-se como sujeito fundador das possibilidades de um novo Bloco Histórico. A Carta de Sergipe aponta nesta direção.

⁶¹ A Lei 9696/98, aprovada pelo presidente Fernando Henrique no dia 01 de setembro de 98, dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. A saber, esta lei compõe-se de apenas seis artigos.

[...] a burguesia, remodelando seu discurso com a área, edificou e idealizou este mercado, que, ainda em expansão, exige formalidades, isto é, formas novas como a regulamentação do profissional. Com isso espera legitimar e convencer o próprio mercado (e seus agentes econômicos) de sua eficácia e perspectiva de projeto. Aqui temos uma aparente contradição: do lado escolar, “descarta-se” a Educação Física, na área não-escolar imprime-se uma ofensiva conservadora-liberal que visa a ampliação do mercado e do lucro (SADI, 2002).

Na mesma linha de argumentação, Nozaki (2004) ressalta que o processo de regulamentação da profissão de educação física serviu para aprofundar o processo de reordenamento da educação física (iniciado com a divisão da formação) caracterizado pela passagem do trabalho do professor de educação física para as práticas corporais no meio não-escolar, “[...] a regulamentação da profissão constitui uma estratégia moldada à gerência do capital, coadunante com a perspectiva neoliberal e ancorada a uma apreensão fenomênica da realidade, que tem o mercado como fulcro das ações humanas” (p. 166). A regulamentação da profissão adaptou os cursos de educação física à lógica da produção capitalista e as políticas neoliberais, em contraposição, tem-se a intensificação da exploração da força de trabalho e desqualificação da formação profissional.

Faria Junior et al. (1996, p. 266) argumenta que “[...] o grupo⁶² que há mais de dez anos vem defendendo a regulamentação da profissão está a exercer forte pressão sobre alguns parlamentares, de forma a obtê-la ainda na atual legislatura”. A preocupação apresentada nos revela dois aspectos do movimento de regulamentação da profissão, primeiro, o grupo a que se remete Faria Junior et al, diz respeito ao grupo privatista que desde os anos 80 tentam regulamentar a profissão de educação física; um segundo fator, relaciona-se a ascensão do setor conversador no interior da área e a cooptação de forças políticas ligada a esses interesses dominantes, o que resultará na criação do sistema CONFEF/CREF.

Vale destacar a derrota daqueles que desejavam regulamentar a profissão e criar os conselhos de educação física nos anos 80. A iniciativa surge numa reunião de diretores e professores em 1983, em Brasília, na qual o Prof. Benno Becker apresenta um projeto de lei para criação do conselho profissional, baseado nos projetos dos conselhos de medicina e psicologia:

⁶² O grupo que defende a regulamentação da profissão de Educação Física se sustenta no argumento de que “Hoje as atividades nestes segmentos **são terra de ninguém, são espaço vazio**. Sendo espaço vazio qualquer um pode ocupá-lo. Portanto, devemos nós ocupá-lo antes que outros o façam” (STEINHILBER, 1996, p. 51, grifos nosso).

O Projeto, já aperfeiçoado, foi apresentado pelo Prof. Benno Becker no encontro de diretores e/ou representantes de Escolas de Educação Física do Brasil, encontro este comemorativo dos cinquenta anos das Escolas de Educação Física da Universidade de São Paulo, cuja comissão executiva dos festejos era presidida pelo Prof. Walter Giro Jordano, quando na realização do debate sobre os temas “Criação de Conselhos Federal e Regionais de Educação Física” e “Regulamentação da Profissão”, realizado no dia 16 de março de 1984, às 15 horas, na sede da Escola de Educação Física na Universidade de São Paulo (CONFEF, [19--]).

Em 1984, na Câmara dos Deputados foi apresentado o Projeto de Lei 4559/84 pelo Deputado Federal Darcy Pozza, considerado o primeiro projeto de regulamentação da profissão, este dispunha sobre o Conselho Federal e os Regionais dos Profissionais de Educação Física, Desporto e Recreação.

A criação do referido Conselho Profissional foi aprovada pelo Congresso Nacional no ano de 1989 em votação das lideranças partidárias sob esforço concentrado, sendo, todavia, vetada pelo então presidente da República, José Sarney, a partir de Exposição de Motivos de seu Ministro do Trabalho, Almir Pazzianotto, o qual se valeu, basicamente, de argumentação de que a profissão de professor já se encontrava regulamentada pelo Estado Brasileiro (Lino Castellani Filho).

A derrota dos anos 80 significaria uma recomposição da ala privatista da educação física nos anos 90, tendo como finalidade fazer vigorar seus interesses na área. Nesse sentido, no 8º Congresso Brasileiro de Educação Física, realizado em Brasília/DF, durante a plenária final, deliberou-se pela propagação do “Processo de Regulamentação Já”.

[...] em meados do primeiro semestre de 1995, fomos surpreendidos com a notícia da tramitação no Congresso Nacional, do PL 330/95, de autoria do Deputado Eduardo Mascarenhas (PSDB). Tal projeto tem sua origem em uma articulação desenvolvida pela APEF/RJ, na pessoa de seu Presidente, Professor Jorge Steinhilber e de trajetória política associada a princípios - e grupos - retrógrados no espectro da Educação Física Brasileira. Significa a percepção de que, através da bandeira da Regulamentação, abriu-se novamente espaço para que aqueles setores afastados da cena política da Educação Física Brasileira, desde o final dos anos 80, com o veto do projeto de lei vetado pelo Presidente Sarney, voltassem a ela de forma avassaladora, valendo-se do sentimento de perplexidade existente em nossa sociedade, face à crise estrutural do emprego motivada pelas políticas neoliberais postas em ação pelo governo de FHC (LUCENA, 2002).

Vale lembrar o papel da FBAPEF e das APEFs nesse processo, essas associações cumpriam um duplo movimento, de um lado, algumas regionais (com destaque, APEF/RJ, APEF/RG, APEF/SP) articulavam-se aos grupos privatistas que buscavam a regulamentação da profissão, de outro lado, com

relevância a APEF/DF e um segmento de associados se posiciona contra a tese da regulamentação. Sobre isso, um professor atuante nesse processo, relata:

Institucionalmente foi estabelecida uma aliança com a Federação Brasileira de Profissionais de Educação Física/FBAPEF, com o Sindicato dos Professores no Distrito Federal/SINPRO-DF, a Associação dos Professores de Educação Física do DF/APEF-DF, a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física/EXNEEF, e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, instancias que neste período, por meio de suas direções, unificaram as ações em defesa da Educação Física, do Esporte e do Lazer como direitos sociais, e se contrapunham a Tese da Regulamentação da Profissão, com a conseqüente criação dos Conselhos de Profissionais de Educação Física. Neste contexto uma fração expressiva de nossos militantes sociais pelo país se engajou em direções de escolas, sindicatos, associações, mandatos de partidos populares no executivo e no legislativo, bem como em outros tantos espaços políticos de intervenção, constituindo assim, pela compreensão majoritária destes, o esgotamento estratégico do sentido e significado contra hegemônico do Movimento da Apefs, terreno fértil para que os setores mais conservadores se unificassem em torno da Tese da Regulamentação. Tal constatação ganha força material, a partir da Lei 9696/98, quando a única Apef do Brasil que não cumpriu papel de ser o núcleo organizativo do Conselho Profissional foi a do Distrito Federal, tendo sido criada pelos agrupamentos identificados com a Tese da Regulamentação, a Apef/Brasília para cumprir este fim (Roberto Liao).

Os privatistas uniram forças com a maioria das APEFs para a aprovação do projeto de lei que regulamentava a profissão e criava os conselhos profissionais. Nesses embates, o CBCE, o MEEF e um pequeno setor da FBAPEF⁶³ se colocaram contra o projeto de regulamentação da profissão, suas principais críticas foram:

[...] a ilegitimidade do processo de tramitação do PL, causada por um atropelamento da construção do processo histórico de Educação Física sobre a regulamentação, pois somente depois de encaminhado o PL iniciaram-se as discussões fato que causou a indignação de professores da área; a tentativa de regulamentar o mercado respaldado no corporativismo; a sua fragilidade em não conhecer os campos interdisciplinares, tentando retirar a possibilidade de atuação de outros profissionais; e a contradição de buscar regular o mercado no momento em que a orientação da LDB é não mais habilitar o profissional, mas apenas capacitá-lo para sua área de atuação (LUCENA, 2002).

Essas críticas resultaram num documento tirado no XVII ENEEF (realizado em Cuiabá/MT, setembro de 1996), expressam o posicionamento contrário destas entidades à tese da regulamentação da profissão, no entanto, estas

⁶³ O MEEF se fez representado pela EXNEEF, com a participação de Nara (coordenação geral), Ana Carla (CEPE), Sandra (Regional IV), Videbal (Regional V), Aurora e Sionaldo (Regional II). A FBAPEF foi representada pelos professores Carlão e Roberto Lião, e o CBCE pelo professor Lino Castellani Filho.

considerações não foram acatadas pelo relator do PL 330/65, Paulo Paim (LUCENA, 2002).

Após a aprovação da Lei 9696/98, no XX ENEEF, realizado em Recife/PE, 1999, o MEEF em conjunto com outras categorias (de estudantes e professores) e entidades organizadas (CBCE/Secretaria de Pernambuco, sindicatos, etc.) posicionou-se contra, não mais ao PL 330/95, mas sim a Lei 9696/98, constituindo assim, o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCRPEF), que depois viria a ser reconhecido como Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física (MNCR) (LUCENA, 2002).

O MNCR fundamenta-se em três princípios dos quais originam todas as demais orientações e formulação, são eles: 1) ser contrário à tese da regulamentação da profissão, por entendê-la como fragmentária e corporativista, fragmenta-se, assim, aqueles que são considerados “regulamentados” e “não regulamentados” “[...] uma vez que se estabelece que apenas alguns determinados profissionais poderão ter acesso ao trabalho, ao conhecimento etc.” (SILVA et al., 2011, p. 54); 2) o MNCR caracterizar-se como um movimento amplo, que reivindica sua luta de maneira ampliada, não restritamente, contra a regulamentação da profissão de educação física, mas pelo fim da sociedade de classes e pela emancipação da classe trabalhadora; 3) o último princípio que norteia o movimento, é a luta “[...] pela regulamentação do trabalho e pela garantia dos direitos trabalhista conquistados historicamente pelo conjunto da classe trabalhadora” (SILVA et al., 2011, p. 55), dessa forma, reivindica-se que todos os trabalhadores, empregados ou não, tenham acesso aos direitos básicos e fundamentais, tais como, carteira de trabalho assinada, salário e aposentadoria dignos, férias remuneradas, licenças maternidade e paternidade, etc.

A luta pela regulamentação do trabalho e não pela regulamentação da profissão, pauta-se no entendimento de que a regulamentação da profissão enquadra-se no contexto das profissões liberais, e, portanto, consiste na demarcação territorial dos conselhos profissionais para uma parcela de trabalhadores, no caso da educação física, os argumentos utilizados assinalam a necessidade de ocupar e regulamentar o mercado emergente das práticas corporais, entendido enquanto a “terra de ninguém” (STEINHILBER, 1996), por isso, a exigência da atuação dos conselhos profissionais para reservar esse mercado de

trabalho. Já a regulamentação do trabalho é uma luta mais ampla, de união de força da classe trabalhadora por melhores salários e condições de trabalho, consiste numa estratégia de proteção da classe.

Essa reserva de mercado de trabalho, por mais contraditória que se apresente no plano superficial, está inserida justamente na prática do neoliberalismo, já que este se baseia na mínima intervenção – desregulamentação – do Estado (mínimo) com relação ao asseguramento das conquistas sociais e trabalhistas, porém máxima intervenção – utilizando-se de regulamentações – que garantam a ampliação da exploração humana convertida nas taxas de lucros dos capitalistas. As regulamentações significam simplesmente a concretização de intenções no plano jurídico, e estas existem como superestrutura de determinado modo de produção, [...] pode-se dizer que existem leis neoliberais para justamente assegurar, intervir e maximizar as conquistas dos capitalistas (NOZAKI, 2004, p. 170-1).

Nesse sentido, o processo de regulamentação da profissão de educação física expressa a hegemonia daqueles que têm interesses lucrativos na área, de forma intencional, os conselhos profissionais mascaram as reais condições de precarização do trabalho e do trabalhador, impõem limitações na atuação profissional, fragmentam a classe de trabalhadores, etc. Frente a estes ataques privatistas, Nozaki (2004) argumenta sobre a necessidade e importância do reconhecimento de classe dos trabalhadores da educação física e apresenta a existência de movimentos resistivos ao sistema CONFEF/CREF, entre eles sindicatos da área (SINPRO-RIO, SINEPE), o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), etc.

É importante constatar o movimento específico da educação física nos anos 90, pois, neste momento, evidencia-se os embates posteriores à implantação da reestruturação curricular 03/87 e, ainda, sinaliza-se a conjuntura anterior às disputas travadas na aprovação da seguinte reformulação curricular, ocorrida em 2004.

4.1.3 O Processo de Produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física: o Acirramento dos Embates de Projetos pela Direção da Formação

Atualmente, os cursos de formação em educação física são orientados por duas legislações, Resolução do CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CES 07/04, e seus respectivos pareceres, CNE/CP 09/2001 e CNE/CES 058/2004. A Res. 07/04 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em educação física, nos termos definidos pela Res. 01/02 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004b).

Neste item, nosso objetivo é resgatar o processo de produção da Resolução CNE/CES 07/04 – que corresponde a última reformulação curricular ocorrida na educação física - levando em consideração os grupos políticos atuantes nesse processo e que representaram interesses nas disputas pela definição das diretrizes curriculares em vigência para os cursos de formação em educação física. Para esta discussão, analisamos (a) os documentos legais aprovados pelos CNE (resoluções, pareceres, leis); (b) as informações relatadas nas entrevistas sobre os embates decorrentes desse processo de reestruturação curricular; (c) os materiais produzidos pelo CBCE, MEEF, CONFEF e MNCR; e, (d) os estudos anteriores que discutiram, entre outras questões, o processo de aprovação das atuais Diretrizes Curriculares para a graduação em educação física (SANTOS JÚNIOR, 2005; ALVES, 2005; 2010; TRANZILO, 2006; CRUZ, 2009; DUTRA, 2011; DIAS, 2011; MORSCHBACHER, 2012).

A necessidade de mudança nos cursos de formação em educação física tem sua origem nas políticas educacionais dos anos 90, a partir da reforma educacional implantada no primeiro governo de FHC, a Lei 9131/1995 cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) e institui, como sendo uma de suas responsabilidades, deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação. Em seguida, é aprovada a Lei 9394/96 que delibera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB⁶⁴), determinando significativas alterações no ensino superior, tanto do ponto de vista institucional como no âmbito de oferecimento de cursos e suas modalidades de organização. (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001). Em nossas entrevistas, constata-se que:

⁶⁴ A nova LDB – no artigo 53 inciso II – estabelece a necessidade de diretrizes curriculares para os cursos de graduação e autoriza a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os “novos” currículos de graduação mais flexíveis e autônomos.

Passamos pelos anos 90 em um ferrenho debate, agora não mais restrito a educação física, mas, sim, a toda a formação no ensino superior brasileiro. Entram aí os embates pela formação nas universidades, nas faculdades, nos institutos superiores. A reforma do ensino superior. [...] O embate de projetos, pela fragmentação da profissão versus pela formação unificada está ampliado pelo debate da formação com qualidade versus formação rebaixada, pela diminuição do tempo, dos currículos, dos conteúdos, da perda de referências clássicas. Várias áreas – das exatas a natureza, das sociais as humanas, passaram por fragmentações nas profissões já na formação acadêmica (Celi Taffarel).

Nesse contexto de reforma do ensino superior brasileiro, inicia-se, concretamente, em 04 de dezembro de 1997, através do Edital nº. 4 da SESu/MEC a reforma curricular dos cursos de graduação que, na ocasião, solicitava que as IES enviassem propostas para a elaboração das DCN dos cursos de graduação⁶⁵. De acordo com esse edital, era de responsabilidade das Comissões de Especialistas vinculadas a SESu/MEC, sistematizar, discutir e definir as propostas enviadas ao CNE para análise e possíveis encaminhamentos. Juntamente a essas discussões, o CNE aprovou o Parecer CNE/CES n. 776/97 que estabelecia orientações gerais a serem observadas pelas COESP no processo de formulação das novas diretrizes (BRASIL, 1997).

As orientações consubstanciadas no parecer 776/97 indicavam que a formação nos cursos de graduação deveria pautar-se: em currículos flexíveis voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades; no aligeiramento da formação; na divisão das áreas de conhecimento e de formação entre licenciatura e bacharelado; em perfis profissionais flexíveis e adaptados às contínuas mudanças do mercado, dentre outras questões. O documento também fazia severas críticas ao currículo mínimo e destacava a necessidade de adequar os cursos de graduação ao atual momento histórico, evidenciando assim, a articulação entre a formação humana e os interesses do capital (LEMOS et al., 2012).

Com base nesse parecer, em 10 de março de 1998, a SESu/MEC publica a Portaria nº.146 e nomeia a primeira Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP-EF)⁶⁶, composta pelos seguintes professores: Eleonor Kunz (UFSC); Emerson Silani Garcia (UFMG); Helder Guerra Resende (UGF); Iran Junqueira de Castro (UnB) e Wagner Way Moreira (UNIMEP) (CRUZ, 2009). Essa

⁶⁵ “A SESu/MEC informa que recebeu quase 1200 propostas das IES, que foram discutidas e sistematizadas pelos 38 Comissões de Especialistas contratadas pela SESu” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

⁶⁶ A 1.ª COESP-EF esteve em atividade no período de 1998 a 1999.

COESP analisou as propostas enviadas por 24 IES que responderam ao edital 04/97, a sistematização dessas propostas resultou no documento da COESP-EF “Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: justificativas, proposições, argumentações”, encaminhado novamente as IES para análise e discussão (COESP-EF, 1999) ⁶⁷.

Esta proposta extingue a divisão entre licenciatura e bacharelado e sugere que os cursos sejam definidos de graduação em educação física, considerando que a formação destes graduandos se desenvolva a partir de uma sólida formação básica (dimensão generalista) articulada a uma sólida formação em nível de aprofundamento no campo de atuação profissional de acordo com os interesses de cada um (dimensão especialista). As IES deveriam oferecer um ou mais tipos de aprofundamento e possibilitar ao graduando cursar quantos cursos desejar (COESP-EF, 1999). No entanto, na realidade, tal proposta:

[...] parece romper, aparentemente, com a fragmentação da formação entre Licenciatura e Bacharelado. Entretanto, não supera, mas intensifica a fragmentação ao propor duas fases de formação: uma fase comum, o Conhecimento Identificador de Área (conhecimento "comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação profissional" da Educação Física), e outra, o Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento, o qual define o campo de aplicação profissional. [...] Evidencia-se nesta proposta a subordinação da formação dos professores de Educação Física ao mercado de trabalho, na medida em que não supera a fragmentação e que propicia que a formação seja explorada extensivamente pelo setor privado ao prever o oferecimento de diferentes tipos de aprofundamento (LEMOS et al., 2012, p. 35).

Em linhas gerais, esta proposta preserva as orientações contidas na Resolução 03/87 (FRIZZO, 2010). No final de 1999, a versão definitiva desta proposta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação de educação física foi encaminhada aos órgãos competentes da SESu/MEC que, por sua vez, enviaram ao Conselho Nacional de Educação. Como a gestão da COESP era de apenas dois anos, em 2000, finaliza-se o trabalho da primeira comissão.

No início de 2001, logo após o encaminhamento da proposta formulada pela COESP-EF, o CNE aprova a Resolução CNE/CP 01/1999 (trata

⁶⁷ A proposta preliminar de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física foi apresentada, criticada e reformulada a partir de reuniões realizadas em diferentes Unidades da Federação, reunindo dirigentes do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Educação Física, dirigentes de entidades científicas, a exemplo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, dirigentes de cursos de graduação em Educação Física, além de especialistas e pesquisadores da área sobre formação acadêmico profissional (BRASIL, 2004a).

sobre os Institutos Superiores de Educação/IES) e o Parecer CNE/CP 09/2001 (dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em curso de licenciatura, de graduação plena)⁶⁸, estes documentos decidem “[...] sobre a nova política e a concepção de organização e de formação dos profissionais de educação” (BRASIL, 2004a). As alterações contidas nestas leis consolidavam a direção da formação para três categorias de carreira: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante, Licenciatura e, ainda, indicavam a terminalidade e integralidade própria da Licenciatura em relação ao Bacharelado, referindo-se a um projeto específico. “Isso exige a definição de currículos próprios para a Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3 + 1” (BRASIL, 2001). Vale destacar que este parecer sofreu várias críticas das IES, da ANFOPE, da ANPEd, dentre outras instâncias, no que diz respeito ao processo, concepção e conteúdo (TAFFAREL; LACKS, 2005).

Essas novas diretrizes para a formação de professores da educação básica atingiram, substancialmente, a formação em educação física na medida em que orientam todos os cursos de graduação em licenciatura plena. Dessa forma, as novas DCN para os cursos de educação física deveriam enquadrar-se de acordo com o Parecer 09/2001.

Diante dessas condições, o CNE convoca audiências públicas para os diferentes cursos de formação que articulavam licenciatura e bacharelado com o objetivo de reformular as propostas curriculares nas referidas áreas, pautando as orientações estabelecidas nas DCN para formação de professores da educação básica (BRASIL, 2004a). Desta maneira, é formada a segunda COESP-EF⁶⁹, faziam parte dessa comissão: Iran Junqueira de Castro (UnB); Cláudia Maria Guedes (USP); Roberto Rodrigues Paes (UNICAMP); Antônio Roberto Rocha Santos (UEPE); Maria de Fátima da Silva Duarte (UFSC).

Neste momento, constata-se a intervenção do sistema CONFEF/CREF no processo de elaboração das novas diretrizes para os cursos de educação física, o histórico das DCN da educação física explicita que:

⁶⁸ Este parecer foi aprovado no dia 08 de maio de 2001 e consubstanciou, posteriormente, a Resolução 001/02 (que institui as DCN para a formação de professores da educação básica).

⁶⁹ A 2.^a COESP-EF esteve em atividade no período de 2001 a 2002.

O Conselho Federal de Educação Física participou dessa audiência pública e, aproveitando que já estavam planejados fóruns regionais com os Dirigentes dos cursos de formação em Educação Física, articulou a utilização desse canal para a construção de propostas que objetivavam oferecer subsídios para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Em cada fórum regional coordenado pelos dirigentes do Sistema CONFEF/CREFs foi construída uma proposta relativa as Diretrizes Curriculares, a exceção dos fóruns realizados no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, quando os dirigentes do primeiro grupo optaram por fazer reformulações a partir do trabalho desenvolvido originalmente pela COESP-EF, enquanto o segundo grupo optou por defender a concepção de licenciatura ampliada como era concebida na Resolução n 03/1987, discordando da desvinculação da formação entre licenciatura e bacharelado (BRASIL, 2004a).

Nozaki (2004) afirma que o sistema CONFEF/CREF utilizou o Parecer 09/01 – que estabelece terminalidade e integralidade aos cursos de licenciatura – como um pretexto para ingerir no processo de definição das DCN para a educação física. Segundo Lemos et al. (2012, p. 36):

Trata-se de uma ação estratégica, dado que esses marcos regulatórios serão utilizados como via para afiançar os seus interesses e para pressionar as IES, sobretudo quanto à oferta dos cursos de bacharelado em Educação Física. Assim, o sistema CONFEF/CREF participa ativamente deste processo, seja nas audiências públicas, seja utilizando como via para a discussão e para a construção de propostas os fóruns regionais com os dirigentes dos cursos de Educação Física das IES, eventos estes do próprio sistema.

Em 03 de abril de 2002, é aprovada a proposta de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física elaborada pela segunda COESP-EF, por meio do Parecer CNE/CES 0138/2002⁷⁰. Este documento enquadrou-se na política e concepção de formação adotadas no Parecer 09/01 e institucionalizou a fragmentação entre licenciatura e bacharelado, contemplando assim, as discussões proeminentes dos fóruns organizados pelos CONFEF (FRIZZO, 2010); (LEMOS et al., 2012).

Consta no parecer 138/02, (a) a atividade física/movimento humano/motricidade humana como objeto de estudo da educação física, reconhecida como uma área prestadora de serviços para à sociedade, cuja função social é desenvolver os indivíduos fisicamente, criando possibilidades e potencialidades do movimento humano; (b) o desenvolvimento de competências e habilidades como o elemento central no processo de formação acadêmico/profissional; (c) a referência aos quatro

⁷⁰ Anexo B.

pilares da educação preconizados pelo Relatório Jacques Delors (UNESCO); (d) a divisão na formação em educação física, entre licenciados e graduados (bacharéis) (BRASIL, 2002a).

O Parecer 138/02 foi aprovado (abril de 2002), porém esse parecer desconsiderou a proposta construída no Fórum de Campinas⁷¹ e foi considerado, pelo CBCE, como retrocesso da área. A direção nacional do CBCE na época articulou uma ação de resistência à publicação no diário oficial desse parecer. Na 54ª Reunião Anual da SBPC (11/07/02), em Goiânia, Éfren Maranhão (Presidente da CES/CNE) foi um dos palestrantes e sugeriu ao CBCE que emitisse um documento ao CNE pedindo a não aprovação do projeto de resolução e um abaixo-assinado para “des-homologar” o Parecer aprovado e reabrir o processo de discussão (FRIZZO, 2010, p. 169).

O Prof. Lino Castellani Filho, à época, na presidência do CBCE (nas gestões 1999/01 – 2001/03) relata, na entrevista a nós concedida, as experiências e discussões ocorridas neste período:

Ao assumir a presidência do CBCE (set/99) estabelecemos (nós DN, em consonância com as demais instâncias da entidade) como prioridade construir a presença da sociedade científica nos debates travados ao redor da reforma curricular instituída ao final do ano de 1998 pela SESU/MEC e CNE. Passamos então a estabelecer interlocução com os órgãos governamentais responsáveis pelo processo com vistas a demovê-los do entendimento de ser o Confef [criado por força de lei em setembro de 1998] o único interlocutor de nossa área. Já em 2000 abrimos espaço na I Conferência de Educação, Cultura e Esporte organizada pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Câmara de Deputados do Congresso Nacional, de fundamental importância para que na 2ª edição do mencionado evento pudéssemos pautar o tema e formatar o debate ao lado dos organizadores. Tal ocasião se evidenciou aos olhos do coordenador do processo de construção das Diretrizes Curriculares para a área da Saúde do Conselho Nacional de Educação, Conselheiro Éfren de Aguiar Maranhão, como explicitador da ausência da democratização dos debates sobre o assunto entre os distintos segmentos componentes da Educação Física. Tal ausência se fez perceptível a ele pela centralização da interlocução com a EF na esfera do Conselho Profissional, dada a aproximação deste com o conselheiro relator da referida Diretriz, Carlos Alberto Serpa de Oliveira, autor do então já elaborado Parecer 138/02 CNE, a partir do qual a Resolução seria estabelecida. Foi naquele evento, realizado em um dos auditórios do Congresso Nacional, que o conselheiro Éfren Maranhão se comprometeu, para desalento dos representantes do Confef ali presentes — seu presidente vitalício entre eles — a reabrir o debate sobre o assunto, destinando ao CBCE a responsabilidade de articular os setores da EF até então deixados à margem do processo. Ainda naquele ano de 2002, o CBCE organizou nas dependências da FEF/Unicamp evento inaugural da reabertura dos debates, para o qual o Movimento Estudantil - a contragosto de muitos – foi convidado e se fez presente naquilo que se mostrou exitoso, malgrado esforços de setores por demais conhecidos de buscar desqualificá-lo (Lino Castellani Filho).

⁷¹ No Fórum de Campinas, realizado em 02/03/2002, foi produzido um documento síntese que apresentava uma redação alternativa ao parecer 138/02 e as diretrizes curriculares para os cursos de educação física (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2006).

O parecer 138/02 foi criticado por várias instâncias da comunidade acadêmica. As ações de resistência foram identificadas pelo posicionamento dos representantes das Escolas de Educação Física, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE); do Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física (MNCR) e; do Movimento Estudantil a partir da ExNEEF. De acordo com Nozaki (2003), essas instâncias da educação física se posicionaram contrárias ao Parecer 138/02 e reivindicaram sua revogação nos seguintes espaços e documentos:

- no II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física (2002), os dirigentes das escolas recorrem ao MEC e ao CNE para reivindicar a não publicação da resolução proveniente do Parecer 138/02, argumentando que o mesmo restringe o campo de intervenção da educação física sob uma concepção restrita de saúde, descaracterizando assim, a formação profissional e acadêmica da área;
- o CBCE dirigiu-se ao CNE solicitando a revogação do parecer e indicando a necessidade em se ampliar os debates referentes às novas diretrizes para todos os setores da educação física, que até então, estavam à margem do processo. Nesse sentido, ocorreu em Campinas/SP (2002), o Fórum sobre a Formação do Profissional de Educação Física, no qual foram discutidas proposições de diretrizes alternativas ao parecer 138/02 (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2006);
- a Carta Aberta publicada pelo MNCR, na 54.^a Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 2002⁷². Neste documento, o MNCR alerta sobre a ingerência do CONFEF na formação em educação física e nos vários campos de atuação profissional, manifesta-se pela revogação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de educação

⁷² A carta foi publicada em 01 de agosto de 2002, encontra-se disponível no Jornal da Ciência (órgão da SBPC) no link: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=3834>

física estabelecidas pelo Parecer 138/02 e pela extinção do conselho federal de educação física por meio da revogação da Lei 9696/98 (MNCR, 2002);

- a ExNEEF participou ativamente nos debates sobre formação profissional em educação física, destacam-se as discussões ocorridas no Fórum promovido pelo CBCE em 2002, momento em que o movimento estudantil reivindica a revogação do Parecer 138/02 (LEMOS et al., 2012).

Apesar do Parecer 138/02 ter sido aprovado em abril de 2002, sua correlata resolução não foi publicada. O processo de reformulação curricular ficou interrompido no início de 2003, devido à mudança de governo com a posse do Presidente Lula. Lemos (2011) pontua que os integrantes que assumiram o Ministério do Esporte (ME) solicitaram ao CNE a não aprovação da referida resolução. Nesse momento, Lino Castellani Filho assume no Ministério do Esporte, a Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer⁷³, desempenhando papel protagônico na definição das DCNEF, seu depoimento nos relata a movimentação interna ocorrida entre o Ministério do Esporte e o Conselho Nacional de Educação (CNE) em relação ao Parecer 138/02.

Em 2003 (fevereiro), não mais na condição de presidente do CBCE e já no Governo Federal junto ao Ministério do Esporte, resolvemos – eu e o então Secretário Nacional do Esporte, Orlando Silva, fazer uma visita de cortesia ao presidente do CNE naquele momento, ex-reitor da Católica de Salvador à época dele (Orlando) como estudante daquela instituição. Naquela ocasião, após os cumprimentos de praxe, resolvi perguntar a ele sobre o andamento das Diretrizes Curriculares. Ao ser argüido, ele chama à sua sala o conselheiro Efrem de Aguiar Maranhão, o qual, por sua vez, solicita ao secretário do presidente do Conselho ir a busca de informações atualizadas. Minutos depois o secretário ingressa na sala e com ar constrangido informa ter sido a proposta de diretriz encaminhada à Casa Civil para publicação no Diário Oficial sob a forma de Resolução pelo relator conselheiro Carlos Alberto Serpa de Oliveira (que diante da eminência do fim de seu mandato, entendeu não sair sem antes dar por terminada sua missão) à revelia do coordenador da área...

Demonstrando um misto de constrangimento e insatisfação pelo ocorrido, o conselheiro Efrem Maranhão procura localizar o conselheiro relator, não localizando-o. Saímos – mais eu do que Orlando, por conta de meu envolvimento com o assunto – desolados do CNE, com o sentimento de termos sido passados pra trás... Chego a meu gabinete e, conversa vai conversa vem, resolvo ligar para a Casa Civil em busca de informações... Em primeiro lugar se o documento já estava prestes a ser publicado; Recebendo a resposta negativa, pergunto sobre a possibilidade de retirá-lo

⁷³ Informações disponíveis em: <http://observatoriodoesporte.org.br/membros/lino-castellani-filho/>.

da gráfica, obtendo como resposta ser necessário que o pleito fosse feito pelo CNE.

Ligo, então, ao CNE e converso com o secretário do presidente, Sr. Raimundo Miranda, de quem obtenho a informação de que ele faria a gestão necessária. Desligo o telefone incrédulo com a possibilidade de isso vir a ocorrer, sentimento que aumenta com o passar dos dias, quando então sou surpreendido por um seu telefonema: — Lino – o documento está aqui comigo. Venha aqui para vermos o que fazer daqui para frente...

Volto ao CNE e com Efrem Maranhão construímos uma agenda a ser coordenada pelo ME, destinada a reconstruirmos o Parecer, parâmetro da Resolução de modo a buscar contemplar o consenso possível diante da situação (Lino Castellani Filho).

As contraposições ao Parecer 138/02 advindas do posicionamento de representantes do ME e do CNE resultam na não aprovação da resolução que consubstanciava o parecer, reabrindo-se o processo de discussões e propostas para as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de educação física. Dessa forma, entre os meses de janeiro e fevereiro, atendendo ao pedido do CNE, o ME ficou responsável por constituir um grupo de trabalho composto por integrantes do próprio ministério, do CBCE e das IES com a finalidade de elaborar uma proposta alternativa ao Parecer 138/02 (LEMOS et al., 2012). Em relação ao posicionamento do CONFEF diante essa movimentação:

A contrariedade do Confef à ação coordenada em 2003 por representantes do Ministério do Esporte de rediscussão da elaboração das Diretrizes, articulada junto ao Coordenador das Diretrizes da Área da Saúde do CNE/CES, Conselheiro Efrem Maranhão, está expressa tanto em sua tentativa de desqualificar a presença daquele Ministério na articulação governamental sobre as Diretrizes, quanto em seu intuito - frustrado - de retirar do Parecer CNE/CES 058/04 as alusões ao papel desempenhado pelo ME no processo que culminou com a homologação do Parecer 058/04 e aprovação da Resolução CNE/CES 07/04 (Lino Castellani Filho).

Tranzilo (2006) pontua que o período entre 2003 e 2005 é deflagrado o acirramento dos embates para a consolidação da nova proposta de formação para os cursos de educação física; estes embates são evidenciados a partir de documentos das instâncias e órgãos que representaram interesses na definição da Resolução CNE/CP 07/2004 e, posteriormente, na concretização de tais diretrizes nos cursos de educação física no Brasil. De acordo com o pesquisador, este período caracterizou-se por:

[...] muitas tensões que não expressam somente o modelo de currículo para os cursos de Educação Física, mas que na raiz dessa disputa está colocado a definição de projeto de formação de homem, de projeto histórico de sociedade defendido pelos setores envolvidos (TRANZILO, 2006, p. 11).

Dessa maneira, as disputas pela formação em educação física são expressões dos embates vigentes nas relações de produção no capitalismo e, portanto, evidenciam os interesses opostos entre as classes em relação ao projeto de formação humana e de sociedade a ser defendido. Isto é perceptível no processo de produção das atuais DCNEF representado pela disputa de duas propostas de formação distintas: a formação dividida em licenciatura e bacharelado, fragmentando o conhecimento, limitando o campo de atuação profissional e desqualificando a formação do trabalhador (que atende aos interesses do capital), em contraposição, à formação unificada, com a proposta da licenciatura ampliada (na perspectiva da formação humana omnilateral).

Em 2003, portanto, vamos notar uma intensificação dos debates, propostas e encontros que pautavam a reformulação curricular nos cursos de formação em educação física. O Ministro da Educação nomeia uma nova COESP-EF (Portaria n. 1985 – DOU 21/07/2003)⁷⁴, composta por Helder Guerra de Resende (SESu/UGF); Maria de Fátima Duarte (SESu/UFSC); Iran Junqueira de Castro (Inep/UnB); Zenólia Christina Campos Figueiredo (CBCE/UFS) e João Batista Andreotti Gomes Tojal (CONFED/UNICAMP) (FRIZZO, 2010). Esta comissão de especialistas tinha:

[...] a incumbência de “analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo das competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos de conhecimento”, e sistematizar uma nova proposta de Diretrizes Curriculares para a área, que respondesse às críticas ao Parecer CNE/CES nº 0138/02 formuladas pela comunidade, buscando a superação das divergências existentes (BRASIL, 2004a).

Durante os meses de agosto a novembro de 2003 foram realizadas reuniões em diversos estados brasileiros⁷⁵ com o intuito de discutir a proposta

⁷⁴ A 3.ª COESP-EF esteve em atividade no período de julho a dezembro de 2003.

⁷⁵ “Esta proposta foi apresentada e submetida a críticas em várias reuniões que contaram com a presença de diretores, de coordenadores e de representantes dos cursos de graduação em Educação Física (Espírito Santo – dia 19/05; Rio de Janeiro – dia 22/05; Alagoas e Sergipe – dia 07/06; Rio Grande do Sul – dia 23/06; Minas Gerais – dia 24/06; São Paulo e Distrito Federal – reunidos na cidade de São Carlos – dia 16/07). Outras reuniões foram realizadas a exemplo do Fórum de São Lourenço, onde estiveram presentes os dirigentes dos Conselhos de Diretores dos Cursos de Educação Física de MG, RS e SC – dia 16/08; Paraná – dia 28/08; Pará – dia 08/09; Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

substitutiva de diretrizes curriculares desenvolvida pela COESP-EF. A última reunião ocorreu em Belo Horizonte (10 e 11 de novembro), participaram os integrantes da COESP-EF, dirigentes da CONDIESEF-BR⁷⁶ e especialistas de diferentes setores da educação física, nesta ocasião, foi debatida e definida uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, encaminhada ao CNE (BRASIL, 2004a).

Concomitantemente, acontece:

A 24ª edição do ENEEF, que acontece na Universidade Federal do Paraná, de 23 a 30 de agosto de 2003, em meio a uma tentativa autoritária do CNE de aprovação das novas DCN, os estudantes iniciam a consolidação de uma proposta de formação para a área da Educação Física de forma mais consistente e concreta, estabelecendo princípios e diretrizes para um currículo socialmente referenciado. Sendo aprovado um documento chamado “Contribuições para as discussões das Diretrizes Curriculares dos cursos de Educação Física”⁷⁷ e um abaixo assinado contra as DC que estava sendo encaminhada para aprovação, exigindo o debate, e a ampliação do diálogo com setores da Educação Física que direcionavam suas propostas de currículo para a defesa da licenciatura ampliada e da Cultura Corporal como objeto de estudo (TRANZILO, 2006, p. 35-6).

Neste documento, o MEEF destaca que todo projeto de educação possui uma definição política de sociedade, de homem, de projeto histórico, de formação humana e, que, o Projeto Político Pedagógico deve estar articulado à prática social, inserida na luta de classes, estabelecendo a posição de enfrentamento diante aos conflitos sociais. Após este encontro, com base numa proposta mais consistente de diretrizes curriculares, fundamentada na cultura corporal como objeto de estudo e na licenciatura ampliada como identificação da área, o MEEF iniciou um ciclo de debates locais, regionais e nacionais que possibilitaram um aprofundamento aos estudantes de educação física em relação do seu projeto de formação humana. Tranzilo (2006) pontua que, com base nesses princípios e diretrizes para a formação de professores de educação física, o MEEF torna público o seu apoio à proposta da Licenciatura Ampliada desenvolvida pelo Grupo LEPEL/UFBA e afirma alguns pontos de concordância:

– dia 15/09; Pernambuco – dia 30/09; São Paulo (cidade de São Bernardo do Campo) – dia 08/10; São Paulo (cidade de São Caetano do Sul) – dia 27/10” (BRASIL, 2004a).

⁷⁶ O Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física do Brasil (CONDIESEF-BR) foi criado no Fórum de São Lourenço (MG) em 2003.

⁷⁷ Anexo D.

Hoje, considerando o tempo político, colocamos o apoio as diretrizes curriculares proposta pela LEPEL, pois contempla em vários pontos o que o MEEF vem defendendo como o objeto de estudo da Cultura Corporal:

- Não limita a EF apenas enquanto ciências da saúde, mas amplia esse conceito e a remete para ciências da saúde, exatas, humanas, sociais, da terra, da arte e da filosofia;
- Os pontos que se relacionam à especificidade da área, partem da linguagem da Cultura Corporal, concepção esta que já vem implícita no entendimento de uma prática emancipatória e superadora (EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES, 2005).

Para dar andamento ao processo de aprovação das DCNEF, o CNE convoca Audiências Públicas para ocorrer nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003, cuja finalidade seria analisar a proposta enviada pela COESP-EF (substitutiva ao Parecer CNE/CES 138/02) e chegar a um suposto consenso em relação às diretrizes curriculares para os cursos de educação física.

Estas audiências são de suma importância para compreender as disputas pela direção da formação em educação física no período que antecedeu a aprovação das DCNEF, pois, neste momento, a partir do posicionamento das diferentes instâncias da área em relação à proposta de diretrizes defendida vamos notar a correlação de forças em disputa na formação em educação física.

No dia 14 de dezembro, um dia antes da audiência pública, a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF) enviou uma carta ao CNE, colocando-se contrária a forma apressada na qual se desenrolou o processo de discussões para a definição das DCNEF e, ainda, solicitava um fórum com todas as entidades representativas da área para a elaboração da referidas diretrizes (FRIZZO, 2010). Segundo a ExNEEF:

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. (EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA – EXNEEF, 2003, p. 02).

Melina Alves, que na época, compunha a direção regional VI da ExNEEF (gestão 2003/2004) e, posteriormente, assumiu a direção nacional da

executiva nas gestões 2004/2005, 2005/2006 participou ativamente dos embates travados neste período. Em entrevista concedida à nossa pesquisa, ela afirma:

Em dezembro de 2003, o MEEF estava reunido em Goiânia em seu Conselho Nacional de entidades de Educação Física (CoNEEF), que aglutina os Centros e Diretórios Acadêmicos de todo o Brasil. Em Goiânia, decidimos mudar a sede deste mesmo CoNEEF para Brasília, para que assim fosse possível acompanhar as Audiências Públicas referentes a discussão das Diretrizes Curriculares realizadas nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003 em Brasília (Melina Alves).

Nesse sentido, o MEEF mesmo não tendo sido convidado, se organiza para participar e intervir nas discussões ocorridas nas Audiências Públicas no CNE (TRANZILO, 2006). Também, no dia 14 de dezembro, reunido em Vitória/ES, o Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE publica e envia à Direção Nacional⁷⁸ e aos sócios do Colégio a Carta de Vitória, apresentando seu posicionamento contrário ao substitutivo do Parecer 138/02 elaborado pela COESP-EF e fazendo críticas ao apoio da CBCE/DN⁷⁹ a esta proposta. De acordo com a Carta:

[...] nos confessamos bastante surpresos sobre a veiculação nesta semana, via internet, do apoio que o CBCE/DN oferece à proposta da COESP, pois, apesar de ser do conhecimento de que estaríamos reunidos neste período, imaginamos que haveria minimamente alguma consulta ao GTT, a respeito do tema; no entanto, só tomamos conhecimento de tal fato, no sábado, dia 13, já que a mensagem de apoio não veiculou na lista do Grupo. [...] A respeito do Parecer CNE-CES 0138/02, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, este GT tem claro que o mesmo reúne um amontoado de equívocos epistemológicos, pedagógicos, históricos e de outras montas, o que representa um atraso de décadas para a área, desqualificando o processo de formação profissional na Educação Física brasileira. Diretrizes Curriculares vinculadas a este Parecer, seriam garantidas e consolidadas por meio dos mecanismos de avaliação, onde os cursos, para receberem credenciamento e/ou recredenciamento, seriam balizados por avaliações, cujos instrumentos implicariam relacionar o projeto pedagógico desses cursos com as diretrizes curriculares para a área, garantindo assim a influência do referido parecer nos currículos das diversas IES que oferecem formação profissional em Educação Física, subsumindo os primeiros, ao segundo. Para dirimir qualquer dúvida, esclarecemos “nossa rejeição veemente” ao Parecer CNE/CES 0138/02 (CBCE, 2003, p. 01-2).

⁷⁸ Compunham a Direção Nacional do CBCE, durante a gestão 2003/2005: Ana Márcia Silva (Presidente); Silvana Vilodre Goellner (Vice-Presidente); Terezinha Petrúcia da Nóbrega (Diretor Administrativo); Sílvia Cristina Franco Amaral (Diretor Financeiro); Marco Paulo Stigger (Diretor Científico); Pedro José Winterstein (Diretor de Divulgação).

⁷⁹ DN: Direção Nacional.

A Carta de Vitória⁸⁰ é um importante documento histórico que evidencia o posicionamento tomado pela CBCE/DN de não acatar a posição apresentada pelos integrantes do GTT e coadunar com a proposta substitutiva desenvolvida pela COESP-EF durante as Audiências Públicas.

Estiveram presentes nas referidas audiências no CNE: Éfrem Maranhão (enquanto Conselheiro do CNE, presidiu a audiência), Helder Guerra Rezende (COESP-EF), Lino Castellani (Ministério do Esporte), Silvana Göellner (CBCE), Jorge Steinhilber (CONFED), Mário Pederneiras (SESu/MEC), Pablo Grecco (CONDESEF-BR) e Marcel (EXNEEF).

Celi Taffarel (2009) fez um relato dessas Audiências Públicas⁸¹, apresentou informações sobre os debates que ocorreram acerca das diretrizes curriculares e duração dos cursos, revelou as posições assumidas por cada segmento da área no decorrer destas discussões. Em relação ao primeiro dia (15/12/2003), a autora afirma:

O MEC/SESU (Mário Pederneira) e o CNE (Éfrem Maranhão) posicionaram-se ressaltando o que é a política de Estado expressa no Plano Nacional de Educação que indica as diretrizes na linha da ênfase nas competências e a política de governo para a área agora expressa, também, no Ministério do Esporte. Foram coerentes e defenderam o que está posto enquanto política de Estado para a educação, já formulada durante o governo de FHC e, as pretensões da política do governo Lula. [...] A questão das competências e da simetria invertida é o central na discussão das diretrizes para o CNE, o que tem nexos estreitos com a perspectiva da LDB. Éfrem Maranhão posicionou-se contra o BACHARELADO com argumentos sólidos e não obteve dos presentes (CBCE, ME, CONDESEF, CONFED) contra-argumentos consistentes. Por fim, dispôs-se a incorporar o fruto da discussão da audiência pública à resolução, acatando as sugestões apresentadas, inclusive por ele mesmo, entre o que está a designação de uma nova comissão de redação. Mencionou que isto será colocado aos conselheiros, alertando que a “palavra final” será do Conselho em sua reunião de fevereiro e que nada está garantido (TAFFAREL, 2009).

A 3.^a COESP-EF expôs uma proposta – substitutiva ao Parecer 138/02 – de resolução para as Diretrizes para o Bacharelado em Educação Física, apoiaram esta proposta: o Ministério do Esporte, o CBCE e a CONDESEF, justificando o possível consenso até então formado (FRIZZO, 2010).

⁸⁰ Anexo D.

⁸¹ O referido relato encontra-se disponível em <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=224>.

Esta proposta foi criticada pelo CONFEF que a denominou de “colcha de retalhos” e de “muito ruim”, reafirmando sua defesa ao Parecer 138/02⁸² que enfatizava a distinção entre as duas áreas de formação em educação física: graduação (bacharelado) e a licenciatura, definindo assim, a diferenciação entre o professor e o profissional de educação física. Em relação à duração do curso, o representante do CONFEF defendeu que a carga horária deveria ser de 4.000 horas, em quatro anos, oito semestres conforme a maioria dos cursos da saúde, (TAFFAREL, 2009).

De acordo com as informações de Melina Alves, a COESP-EF da SESU/MEC “[...] apresentou a proposta de DCNEF como um consenso possível dentro da área, tal proposta possibilitava a fragmentação do curso e divergia totalmente da posição do MEEF e do GTT de Formação e Mundo do Trabalho do CBCE”.

Tal “consenso possível” demonstrou fragilidade o que ficou evidente na audiência. Esta fragilidade evidenciou-se na argumentação teórica e nos pontos que teriam acordos, por exemplo: a questão do conhecimento e sua organização no currículo. Foi necessário que o próprio Efrem Maranhão se posicionasse de maneira mais avançada do que a Comissão e seus apoiadores (ME, CBCE, CONDIESEF, CONFEF) questionando o BACHARELADO enquanto uma ideia retrograda e em extinção na comunidade europeia e incorporando a ideia de Graduando (TAFFAREL, 2009).

A posição assumida pela representante do CBCE (Ana Márcia) não atendeu as considerações feitas pelo GTT Formação e Mundo do Trabalho (via Carta de Vitória). Ao apresentar ao CNE um documento de duas laudas com dados históricos, o CBCE posicionou-se na perspectiva de reafirmar a resolução desenvolvida pela Comissão de Especialistas.

Ao fazê-lo colocou-se em contradição com a sua finalidade que é posicionar-se criticamente perante os fatos. Demonstrou não ter autonomia e independência em relação a um organismo do governo como é a Comissão de Especialistas e contribuiu para um “consenso possível” com o CONFEF o que é um erro histórico da instituição (TAFFAREL, 2009).

⁸² “O CONFEF tinha uma proposta ainda mais rebaixada na época – ver parecer 138/02 do CNE, o que se pode comprovar também pelos textos escritos pelo seu presidente no período, que é o mesmo presidente desde 1998” (Melina Alves). O presidente do CONFEF a quem se refere, é o Professor Jorge Steinhilber, que inclusive, foi o representante do CONFEF nas referidas audiências públicas, tendo direito a voto para a definição da proposta de diretrizes curriculares para os cursos de educação física.

A representante do CBCE afirmou que o debate continuaria ocorrendo, porém, não mencionou as divergências e o teor do debate no interior do colégio, sequer explicitou o posicionamento do GTT Formação e Mundo do Trabalho contrário à proposta desenvolvida pela COESP-EF. Esta situação se expressou para um setor do CBCE como retrógrada, a partir do momento em que o colégio abandona sua posição de crítica e passa a defender uma proposta que desconsidera os avanços científicos na área, no que diz respeito à organização curricular e a teoria do conhecimento. A CONDIESEF firmou seu apoio à resolução apresentada pela COESP-EF. Durante os debates sobre as diretrizes para o bacharelado, quando foram questionados por Efrém Maranhão, os dirigentes das Escolas de Educação Física do Brasil não apresentaram argumentos teóricos consistentes em defesa do bacharelado (TAFFAREL, 2009).

O Ministério do Esporte foi representado por Lino Castellani Filho que revelou o esforço do próprio ministério para alcançar um “consenso possível”, afirmando que isto representava avanço e amadurecimento na área. Em relação à duração dos cursos, defendeu que deveria ser de 4 anos e de 2.800 e 3.200 horas como mínimo.

O Ministério do Esporte na fala do Professor Lino ratifica a importância da participação de Efrém Maranhão. Menciona a II Conferência da Câmara dos Deputados e os debates aí ocorridos e que a participação de Efrém e sua consideração às aspirações encaminhadas possibilitaram ampliar o debate que ocorreu em vários eventos. Mencionou também o evento promovido no Rio de Janeiro onde várias IES públicas se pronunciaram contra o parecer 138 e as posições defendidas pelo CONFEF. Menciona a iniciativa do CNE em barrar a publicação da resolução decorrente do parecer 138 que já havia sido homologado. Menciona também o envolvimento do Ministério do Esporte com o CNE para rever a resolução decorrente do parecer 138. Por fim, ratificou as posições de Helder e Silvana e admitiu que o documento reflete o consenso possível e que a resolução venceria o parecer 138 (TAFFAREL, 2009).

Lino Castellani Filho sinaliza em nossas entrevistas que:

Estivemos a um passo de termos uma Resolução fundada no Parecer 138/02, amaldiçoado por todos nós, e agora cabia construir outra que certamente não seria a expressão de nossa vontade política – dada a correlação-de-forças existente e por nós não desconhecida -, mas que certamente significaria avanço em relação ao anunciado pelo Parecer 138/02 (Lino Castellani Filho).

Portanto, o posicionamento de Lino – enquanto representante do Ministério do Esporte – foi pela defesa à proposta desenvolvida pela COESP-EF em atividade, explicitando que esta proposta de diretrizes se configurava como um avanço para os cursos de formação em educação física, se comparada ao Parecer 138/02 que esteve prestes a ser aprovado. Ele ainda afirma que *“agir propositalmente, que fique claro, é identificar e reconhecer a correlação-de-forças presente em certo momento histórico e diante dela se posicionar de forma a conduzir a construção do consenso o mais próximo possível de suas aspirações sociais e políticas”* (Lino Castellani Filho).

O MEEF já havia enviado uma carta ao CNE, no dia 14/12/2003, colocando-se contrário a proposta da COESP-EF e fazendo críticas à forma aligeirada pela qual se decorreram as discussões sobre as novas diretrizes curriculares para os cursos de educação física. Durante as Audiências Públicas a ExNEEF reafirma sua posição contrária às DCNEF elaboradas pela COESP-EF e denuncia o “falso consenso” que estava posto em relação a aprovação da resolução. Segue trecho que explicita a posição dos estudantes.

Nós as/os estudantes de Educação Física, representados pela ExNEEF na audiência pública nos posicionamos criticamente em relação à proposta de resolução, afirmando a não existência de um consenso possível dentro da área e o que estava colocado era um falso consenso, que significava um retrocesso para as discussões dentro da Educação Física, centrando os cursos de Educação Física na mesma lógica de privatização e formação para o mercado, instaurada na educação hoje. Defendemos também nesta audiência a Licenciatura Ampliada e um processo aberto de discussão para as Diretrizes com fóruns regionais e nacionais de discussão, pra que a discussão não ficasse restrita a Comissões de Especialistas (ALVES, 2005, p. 21).

Os estudantes de educação física fizeram críticas à proposta da COESP-EF, principalmente, no que se refere à fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado e defenderam a formação unificada, a partir da proposta da Licenciatura Ampliada, desenvolvida pelo MEEF em conjunto com o Grupo LEPEL/UFBA. Apresentaram uma política de organização do currículo dos cursos pautada em sete pontos, a saber: formação mínima de quatro anos; formação generalista na graduação; aprofundamento de conhecimentos na pós-graduação; ampliação das discussões e debates em fóruns democráticos; contra o sistema de avaliação para o ingresso em cursos através de provas de aptidão física e exames médicos; defendem sólida formação teórica com compromisso social, forjada na

pesquisa e extensão; a docência como base na formação profissional; estágio curricular socialmente referenciado, articulando universidade e comunidade voltada para a construção de outra sociedade (TAFFAREL, 2009).

Ainda no primeiro dia, Éfrem Maranhão argumentou a falta de clareza no debate referente às novas diretrizes, apontando para a necessidade de um conhecimento mais abrangente para tratar essa questão. Desta maneira, o conselheiro decide desautorizar publicamente a COESP-EF em atividade de concluir o documento, e, nesse mesmo instante, sugere a composição de uma nova Comissão de Especialistas com a finalidade de analisar o Parecer 138/02 e a proposta substituta do parecer. Ao final dos trabalhos, esta COESP-EF deveria apresentar uma proposta de DCNEF e sua correlata resolução até janeiro de 2004, pois estava prevista para fevereiro uma reunião do Conselho para decidir os encaminhamentos.

O conselheiro Éfrem Maranhão posicionou-se perante os estudantes convidando-os para comporem esta nova Comissão de Especialistas e sugeriu que fossem incorporados à nova redação de diretrizes quatro pontos, a saber: licenciatura ampliada; participação ampla no processo de construção das diretrizes; não fragmentação do conhecimento na organização curricular; sólida base teórica (TAFFAREL, 2009). A resposta do movimento estudantil foi a seguinte:

[...] não aceitamos devido à restrição das discussões e também porque legitimariamos a construção de um falso consenso dentro da área, ferindo assim a história de luta do MEEF e as deliberações de suas instâncias. Nos propusemos então a realizar uma discussão ampla e mobilizar as/os estudantes para o próximo período de enfrentamentos (ALVES, 2005, p. 21).

A quarta e última COESP-EF⁸³ instituída constituiu-se da seguinte maneira: um representante da SESU/MEC (Helder Guerra); um do CONFEF (João Batista Andreotti Gomes Tojal); um do CONDIESEF (Pablo Grecco); um do Ministério do Esporte (Lino Castellani Filho); um do CBCE (Zenólia Christina Campos Figueiredo). Como apontamos anteriormente, a ExNEEF não aceitou participar desta comissão, por entender que estariam legitimando um falso consenso dentro da área.

⁸³ A 4.ª COESP-EF esteve em atividade no período de dezembro de 2003 a fevereiro de 2004.

No segundo dia de audiência (16/12/2003), o debate esteve centrado na duração dos cursos. Ao final, definiu-se que o processo de definição das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de educação física ficaria prorrogado, “[...] tendo em vista que este pretense e falso consenso não é materializado nesta ocasião” (LEMOS et al., 2012, p. 41).

Podemos, portanto, constatar nestas audiências três posições assumidas por estes grupos, conforme nos indica a entrevista de Hajime Nozaki:

A vitória parcial dos anos 80 foi consolidada pelo grupo de conservadores e reacionários, com a aprovação da resolução 07/04. Na formação desta última resolução, disputaram basicamente três posições, a dos reacionários e conservadores; a dos revolucionários e a dos reformistas (setores compostos pelos antigos progressistas) (Hajime Nozaki).

Esta asserção foi confirmada a partir do resgate histórico que percorremos neste subitem e que indicou: a posição dos conservadores representada pelo CONFEF, que defendia uma proposta ainda mais rebaixada de formação via Parecer 138/02; o posicionamento dos revolucionários representado pelo MEEF que se contrapunham a proposta da COESP e da divisão da formação e defendia a proposta unificada da licenciatura ampliada; e, a posição dos reformistas representada pela SESu/MEC, Ministério do Esporte, CONDIESEF e CBCE que buscavam o “possível consenso” no quadro da correlação de forças existente.

No entanto, estes posicionamentos representam as disputas entre propostas distintas, *“o embate de projetos, pela fragmentação da profissão versus pela formação unificada está ampliado pelo debate da formação com qualidade versus formação rebaixada, pela diminuição do tempo, dos currículos, dos conteúdos”* (Celi Taffarel).

De acordo com outro entrevistando:

Os grupos que eram a favor da resolução (todos menos o MEEF), colocavam como principal questão a formação de um consenso possível entre as entidades que estavam na COESP, julgavam ser impossível legalmente a implantação de uma licenciatura ampliada (o que o MEEF sempre defendeu ser um equívoco e um simulacro). Destaco que o MEEF sempre acusou, com razão, a COESP de não tornar o processo de discussão das DCNEF democrático e a COESP sempre afirmou que era urgente a tramitação de substituição do parecer 138/02 na no CNE (este parecer sim, era rejeitado por todos, menos pelo CONFEF) por isso não ampliava a discussão (Melina Alves).

Em 18 de fevereiro de 2004, o CNE/CES aprova o parecer 058/2004 encaminhado pela 4ª COESP-EF. Frizzo (2010) destaca que este parecer manteve três pontos centrais de divergência na área, são eles: a questão da divisão na formação, a concepção de competências e o entendimento do objeto da educação física o movimento humano. Em 31 de março de 2004, a correlata resolução a este parecer foi aprovada, Resolução CNE/CES 07/2004⁸⁴, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (DCNEF).

As atuais DCNEF enquadram-se nos marcos legais instituídos para a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação (Parecer CNE/CES n. 776/97), correspondendo assim, ao projeto de formação hegemônico, projeto este que subsumi o processo de formação humana aos interesses do capital (LEMOS et al., 2012).

A Resolução 07/04 segue as orientações contidas no parecer 058/04, reafirma a ênfase no desenvolvimento das competências e habilidades – referenciada no “saber-fazer”; menciona o movimento humano como objeto de estudo e aplicação da Educação Física; possibilita a fragmentação da formação entre licenciatura e bacharelado e do conhecimento a ser estabelecido nos cursos; delimita o trabalho do professor de educação física “nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde”, e, ainda, “do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas” (BRASIL, 2004b). Estes e outros elementos presentes na legislação confirmam a asserção precedente.

A síntese do processo de discussão, produção e definição das atuais DCNEF nos permite reconhecer que os grupos que disputaram a direção política da formação foram: a SESu/MEC, o Ministério do Esporte, o CONFEF, o CBCE, a CONDIESEF e o MEEF, as posições defendidas por estes grupos expressam o embate de propostas de diretrizes curriculares para formação em educação física e, para além, expressam o embate de projetos de formação humana. Dentre os grupos referidos, o MEEF foi o único a defender ferrenhamente a licenciatura ampliada⁸⁵

⁸⁴ Anexo C.

⁸⁵ No ENEEF de 2003, realizado em Curitiba, o MEEF discutiu e elaborou uma proposta de formação unificada identificada como a proposta de licenciatura ampliada, em conjunto, o grupo LEPEL/FACED/UFBA e o MEEF passaram a defender esta proposta desde 2003, em contraposição a proposta hegemônica que dividia a formação em licenciatura e bacharelado.

como uma proposta alternativa e oposta à proposta da COESP-EF que dividia a formação em licenciatura e bacharelado.

Podemos concluir que a aprovação da Resolução do CNE/CES n. 07/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (DCNEF) se deu por meio de fortes embates, que consistiam em concepção opostas de Educação Física, homem e mundo, ou seja, uma expressão das disputas nas relações de produção.

[...] com a aprovação de tais DCNEF, os setores mais beneficiados com a fragmentação da profissão, com a escolha do objeto de estudo da área e pelo modelo baseado em competências foram aqueles mais conservadores, encabeçados pelo sistema CONFEF/CREF, (CRUZ, 2009, p. 95).

Alves (2005, p. 22) corrobora afirmando que, as novas diretrizes foram “[...] pautadas em uma proposta de formação retrógrada que forma a trabalhadora e o trabalhador em Educação Física dentro do ideário neoliberal de educação e sociedade”.

As DCNEF foram aprovadas e os embates se acirraram entre aqueles que defendiam as diretrizes em vigor e buscavam concretizar a reformulação curricular nos cursos de educação física, e aqueles que reivindicavam a revogação das referidas diretrizes e faziam a defesa pela formação unificada, a partir da licenciatura ampliada.

Dentre as ações contrárias às DCNEF podemos destacar a atuação do MEEF em 2004, após o ato público do ENEEF de Brasília, os estudantes de educação física decidiram ocupar o CNE reivindicando a revogação das atuais diretrizes curriculares. Alves (2005) estando na direção da ExNEEF à época, participou desta movimentação e relata que:

No dia 30 de julho, reunidos em Brasília, ocupamos o Conselho Nacional de Educação, com mais de 300 estudantes para exigir a revogação das Diretrizes Curriculares. O Ato público deu visibilidade para a nossa luta e para as nossas discussões, pois não compactuamos com o falso consenso que possibilitou a aprovação das atuais Diretrizes, sendo assim de resistência a nossa posição frente à realidade colocada. A Imprensa compareceu, o que possibilitou o conhecimento da população sobre a nossa ação. Passamos o dia em Discussão no Conselho Nacional de Educação, apresentamos a nossa pauta reivindicatória, e nos retiramos ao final do dia, ao avaliarmos em coletivo no movimento que seria esta a nossa melhor opção dentro das limitações em que estávamos submetidos, pois chegávamos ao final do ENEEF. Marcamos reuniões com o CNE para que continuássemos o diálogo a partir das deliberações do MEEF.

Foi este Ato Público, uma ação organizada que possibilitou as reuniões com o Conselho Nacional de Educação, as quais não acreditamos, que possam modificar a realidade concreta, pois são extremamente burocráticas, durante todo o tempo os Conselheiros se utilizam leis e argumentos tentando nos amarrar a impossibilidade de revogação. As reuniões não avançaram na real proposta de revogação das Diretrizes, mas atendemos a agenda de reuniões para de alguma forma continuar as discussões e o enfrentamento que o MEEF vem se propondo a realizar (ALVES, 2005, p. 22-3).

Após a ocupação foram realizadas mais duas reuniões em 2004, nos dias 03 de agosto e 14 de setembro. De acordo com Alves (2005) essas reuniões não tiveram avanços ou ganhos substantivos no que diz respeito à revogação das diretrizes curriculares.

No dia 21 de março de 2005 tivemos outra reunião, na qual além da ExNEEF, o CBCE também esteve presente e apesar de também afirmarem a necessidade da reabertura das discussões referentes as Diretrizes Curriculares, não avançam em relação a Audiência Pública de 2003, pois não defendem a Licenciatura Ampliada como única possibilidade de formação para a Graduação em Educação Física. Aqui nos deparamos novamente com a total burocracia burguesa do Estado Brasileiro, mas não será esta burocracia que impedirá o Movimento de caminhar em resistência. Nesta reunião, defendemos os fóruns de discussão do próprio movimento relativo as Diretrizes Curriculares e por entendemos que é o Estado quem deve financiar estes fóruns de discussão, apresentamos a projeto de um Seminário Nacional de Diretrizes Curriculares, construído pela ExNEEF (ALVES, 2005, p. 23).

O Seminário foi nomeado “Seminário Nacional Interativo de Diretrizes Curriculares: Contribuições do Movimento Estudantil de Educação Física”, não houve um financiamento em sua totalidade para a realização destes encontros, somente as passagens e as diárias dos palestrantes foram custeadas pelo MEC, o que possibilitou a realização de apenas três seminários, a saber: 1) Belém/PA, nos dias 21 e 22 de maio de 2005 na UEPA; 2) Goiânia/GO, no dia 08 de julho de 2005

na UEG; 3) João Pessoa/PB, nos dias 22 e 23 de julho de 2005, na UFPB (ALVES, 2005).

As disputas pela direção da formação em educação física se complexificam neste século, os embates agora, não se restringem apenas a formação, as diretrizes curriculares, a duração dos cursos, mas estendem-se ao campo de atuação profissional. Por esta razão, as DCNEF ao possibilitarem a divisão da formação em licenciatura e bacharelado garantem a regulamentação da profissão do bacharel, a existência do sistema CONFEF/CREFE e suas ingerências na área. De acordo com um dos entrevistando:

No início dos anos dois mil surgem novos marcos legais na formação de professores e na formação para a graduação – em educação física. É um novo período. Estendem-se para outros campos de trabalho a regulamentação da profissão e a desregulamentação do trabalho. Os embates ultrapassam os campos da formação e se travam no campo da atuação profissional. Agora com o CONFEF/CREFE estruturado, forte, consolidado e amparado legalmente apesar de todas as arbitrariedades constitucionais. O MNCR busca ampliar sua luta na parceria com Sindicatos. Aqui temos um empasse, de um lado os que defendem a regulamentação do trabalho e das profissões, o que é necessário frente a selvageria do capital e de outro os que defendem a regulamentação do trabalho pelas vias internacionais, OIT e nacionais, via convenções trabalhistas, campo de defesa dos sindicatos e não dos organismos de controle do exercício profissional (Celi Taffarel).

Em artigo, intitulado “As falsas interpretações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física e suas expressões em reformulações curriculares”, Alves (2012) alerta que foi implantado na área um simulacro de interpretações equivocadas em relação às diretrizes curriculares e este simulacro materializou-se no processo de reformulação dos currículos em diversas Instituições de Ensino Superior (IES), como é o caso da Universidade Federal de Sergipe.

A pesquisadora confronta as argumentações feitas pelo CONFEF frente ao entendimento do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁸⁶ e indica quais são as falsas interpretações que se propagam na área em relação às DCNEF, dentre elas:

⁸⁶ Foram utilizados dois materiais para explicitar o debate: 1) um artigo encontrado no site do CONFEF, escrito pelo seu presidente Jorge Steinhilber que trata da compreensão do CONFEF em relação às DCNEF (STEINHILBER, 2006); 2) palestra do professor conselheiro do CNE, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, que na época estava ocupando o cargo de presidente da Câmara de Educação Superior (CES), intitulada “Reestruturação Curricular: formação e atuação profissional em Educação Física” (BARONE, 2009), ocorrida no dia 15 de julho de 2009 no Centro de Educação Física e Desporto (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (ALVES, 2012).

- 1) O discurso que as DCNEF, obrigatoriamente, expressam a necessidade de divisão do curso em licenciatura e bacharelado, e/ou ainda, a constituição dos cursos de bacharelado;
- 2) O entendimento criado pelo CONFEF de que a palavra “graduação” usada na redação das DCNEF é um termo sinônimo de “bacharelado”, em relação a isso Barone (2012) esclarece que:

Cursos de graduação em Educação Física podem ser cursos de licenciatura ou bacharelado e as diretrizes curriculares atendem as duas possibilidades, embora muita gente conteste impropriamente esta afirmação. Isso está contido nos dois primeiros parágrafos, mas o primeiro artigo já diz direto: olha isso aqui são as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física, parágrafo: especificamente os cursos de licenciatura, portanto, subconjunto do primeiro deve atender também aos padrões de formação de professores (BARONE, 2009);

- 3) O licenciado só pode atuar na Educação Básica.

Na realidade, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) e a Resolução CNE/CP 01/2002, o licenciado pode atuar em todos os campos de intervenção da educação física, não há nada que o impeça disto. Já o bacharel é impedido de atuar na educação básica, porque essa licença só é permitida aos cursos de licenciatura (ALVES, 2012), “na minha opinião e alguns juízes já tem dado sentença nesse sentido, não há nenhuma espécie de dificuldade em dizer que um licenciado em qualquer campo do conhecimento possa exercer atividade naquele campo do conhecimento e na escola básica ou fora dela” (BARONE, 2009).

É importante destacarmos também, mais duas legislações que tratam de orientações para os cursos de formação em educação física e que foram aprovadas após as DCNEF, são elas: o Parecer CNE/CES 213/2008 e sua correlata Resolução CNE/CES 04/2009⁸⁷ que dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.

⁸⁷ A Resolução CNE/CES 04/2009 foi aprovada dia 06 de abril e publicada no Diário Oficial da União, 07 de abril de 2009, Brasília, Seção 1, p. 27.

De acordo com a Resolução 04/09, os cursos de bacharelado em educação física deverão compor uma carga horária mínima de 3.200 horas com um limite mínimo para integralização de quatro anos (BRASIL, 2009).

As disputas pela formação de professores de Educação Física tem nos apontado conquistas daqueles que defendem a lógica da produção capitalista à custa da precarização da formação humana. O atual modelo curricular tem enfrentado críticas de professores, pesquisadores, estudantes, que se preocupam com a qualidade da formação profissional e a forma como esta vem preparando os professores para uma intervenção qualificada nos mais diversos campos profissionais. De acordo com nossas entrevistas, travam o debate atualmente:

Dentro das IES o Movimento Estudantil, dentro da comunidade científica, poucos grupos de pesquisa. Poucos grupos de pesquisa, entre os quais o LEPEL/FACED/UFBA, o Movimento Nacional Contra a Regulamentação, o Movimento Estudantil (Celi Taffarel).

Discutem hoje o CBCE, MEEF, CONFEEF e a própria COESP. O primeiro grupo, apoiado pelo terceiro, logra hegemonia na condução da formação profissional. O debate não é o mesmo, posto que hoje o processo de recolonização do capital é mais intenso e os grupos que antes mantinham relações progressistas tendem a se organizar por dentro da ordem, somando-se ao grupo de intelectuais tradicionais do campo conservador (Hajime Nozaki).

Hoje quem faz o contraponto da defesa da formação unificada é o MEEF e o LEPEL. O CONFEEF continua ainda defendendo ferrenhamente a divisão da formação, e vem perdendo na justiça em alguns estados o direito de colocar nas suas "carteirinhas" a formação do Professor, se licenciado ou bacharel. O CBCE, nunca se posicionou a favor da formação unificada em todo o período que estive na direção da ExNEEF, acho que estamos em um bom período para uma nova investida nestas discussões e fortalecimento da Licenciatura Ampliada, o CONFEEF vem perdendo ações na justiça, muitos estudos de mestrado e doutorado foram constituídos, cursos como na UFSM, voltaram atrás e fecharam o bacharelado (Melina Alves).

Os grupos que tem obtido hegemonia são representados pelo:

CREFE/CONFEEF, os diretores de escola, os privatistas, setores da comunidade científica que vem, com suas explicações teóricas, realizando a mediação entre os interesses mais gerais do capital por taxas de lucro e a formação e atuação profissional (Celi Taffarel).

As disputas travadas atualmente no que se refere à formação de professores de educação física indicam um acirramento dos embates, tendo em vista a realidade mais ampla, de crise do modo de produção capitalista e o processo de precarização do trabalho e do trabalhador, e em específico, os interesses

concretos de diferentes segmentos em torno dos elementos da cultura corporal e, portanto, da educação física. Hoje, os embates continuam a ser representados por dois projetos distintos de formação: de um lado, aqueles que defendem a formação hegemônica fundamentada na divisão da formação em licenciatura e bacharelado, no movimento humano como sendo o objeto de estudos da educação física e no desenvolvimento de competências e habilidades com vistas a formar para o mercado, representado no posicionamento do CONFEF, apoiado pelo CBCE, Ministério do Esporte e a COESP, mesmo tendo divergências em certas posições uniram forças para lograr hegemonia na condução da formação em educação física; de outro lado, aqueles que reivindicam a revogação das atuais diretrizes em defesa da formação unificada, reconhecida na proposta da licenciatura ampliada que traz como matriz científica da educação física a história do homem e da natureza, o trabalho como categoria fundante do ser humano e como princípio educativo, considera a cultura corporal o objeto de estudos da área e pauta a formação humana omnilateral, proposta defendida pelo MEEF, MNCR e alguns grupos de pesquisas no interior das IES.

Esses projetos distintos de formação expressam para além dos interesses opostos, concepções de homem, mundo e projeto histórico e corresponde a luta travada nas relações de produção na atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

5 CONCLUSÕES

Para tecermos as considerações finais desta pesquisa, retomaremos o objetivo geral e as problemáticas que direcionaram o caminho investigativo, buscando desenvolver sínteses teóricas que auxiliem na compreensão do processo de formação de professores de educação física no Brasil a partir das Resoluções CFE 03/87 e CNE/CES 07/04 que instituem a possibilidade de divisão da formação em licenciatura e bacharelado. Pautadas na concepção materialista e dialética da história, partimos do entendimento de que a divisão da formação de professores de educação física concretizada nas reformas curriculares desde o final dos anos 80 é resultado de disputas pela direção da formação dos educadores com o fim de controlar a formação dos trabalhadores.

O estudo esteve orientado pelo seguinte questionamento: ***Como se configuram as disputas pela direção da formação de professores de Educação Física, e qual a relação dessas disputas com as transformações do modo de produção capitalista na formação social brasileira? Formação em qual direção?*** O ***objetivo central*** da pesquisa foi investigar na formação social brasileira como se produziu a divisão da formação de professores de educação física no período 1980-2012, localizando as disputas pela hegemonia na direção da formação e o estágio de desenvolvimento das forças produtivas a que esta formação atende.

Iniciamos a dissertação apresentando a teoria que orienta a pesquisa, a concepção materialista e dialética da história, e discutimos como, por ela, se articulam os nexos entre modo de produção, trabalho e educação. Nesta discussão abordamos (a) os pressupostos da produção da existência; (b) a centralidade do trabalho; (c) o modo de produção como uma categoria histórica que permite compreender como os homens vivem em cada período; (d) os nexos entre trabalho e educação em cada modo de produção.

A partir das produções teóricas de Marx (2008; 2006), Engels (2010, 2004), Marx e Engels (2010; 2007; 1992), Ponce (2010) e Saviani (2007) fundamentamos como se desenvolveu a relação modo de produção, trabalho e educação em cada tempo histórico, resgatando desde as comunidades primitivas, o escravagismo, o feudalismo até chegar às atuais condições da produção capitalista. Constatamos que em todos os tempos, os homens tiveram que se defrontar com as condições de produção desenvolvidas pelas gerações anteriores, tiveram que se

apropriar do conhecimento acumulado historicamente, e ainda, se adequar corporalmente ao modo de produzir a vida. Com o avanço das forças produtivas, educar as futuras gerações e ensinar-lhes as técnicas de trabalho tornou-se necessidade vital dos homens.

No modo de produção capitalista, a relação trabalho e educação sofre novas determinações, em função: (a) do intenso desenvolvimento das forças produtivas ainda no período feudal; (b) da produção capitalista voltada para a troca, e não mais para o consumo, onde todos os produtos assumem caráter de mercadorias: inclusive a força de trabalho e a educação; (c) da indústria capitalista, da inserção de máquinas no processo produtivo, da profunda divisão do trabalho; (d) do papel do Estado burguês; (e) do acirramento na luta de classes, entre capitalistas e trabalhadores.

O taylorismo foi o primeiro método de organização dos processos de trabalho, desencadeado no final do século XIX e início do século XX, esse movimento configurou uma profunda mudança no trabalho com base na especialidade para base científica e tecnológica no centro da produção. Este método consistiu no total controle do processo de trabalho através da gerência externa e a retirada do domínio do trabalhador sob qualquer decisão que lhe proviesse no curso do trabalho. Antes de tudo, esse processo marcou a incorporação da ciência aos interesses privados do capital, gerando um duplo movimento: de um lado, o grande desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da riqueza material, e de outro, a degradação do trabalho e a alienação do trabalhador (BRAVERMAN, 1977).

Nessas condições, a relação entre capital e trabalho se materializa pela venda da força de trabalho em troca de um salário que possibilitará ao trabalhador os meios de sobrevivência, trabalho assalariado. O trabalho torna-se uma atividade estranha, alienada e dividida. O trabalhador não se reconhece no produto do seu trabalho, agora orientado por necessidades exteriores às suas.

O que o trabalhador produz é orientado pela necessidade do capitalista, é propriedade do capitalista que controla e detêm os meios de produção, a força de trabalho e os bens resultantes do processo de trabalho. Dessa forma estão postas as relações de produção no capitalismo, de um lado, a massa de trabalhadores disputando uns com os outros a venda de sua força de trabalho, e de outro, estão os capitalistas, que visam nesse processo o maior rendimento possível do trabalho humano, ou seja, a mais valia, e quanto mais ele mantiver sob controle a

massa de trabalhadores, explorando e empobrecendo a força de trabalho humana, maior será sua riqueza.

As mudanças na organização do processo de trabalho acarretam novas demandas na qualificação do trabalhador, tornando-se uma necessidade constante do capital a habituação da força de trabalho de acordo com as demandas na produção (BRAVERMAN, 1977). Os processos formativos estão intimamente ligados aos processos mais amplos da produção capitalista. A cada novo estágio de desenvolvimento das forças produtivas – e de suas correspondentes mudanças na organização do trabalho – fazem-se necessárias adequações nas estruturas educativas (SAVIANI, 2005; ALVES, 2003).

Partimos do pressuposto de que as reformulações curriculares da educação física, tanto a Res. 03/87 como a Res. 07/04, cumprem a função de habituar a formação dos trabalhadores de acordo com as condições de produção determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e do patamar das relações de produção. No entanto, entendemos que esta tese só pode ser comprovada a partir da análise do desenvolvimento da indústria da cultura corporal e da produção e circulação de mercadorias nesse setor, afinal este é o dado material que justifica a formação em Educação Física na perspectiva das resoluções. Para este estudo, limitamos a investigação ao levantamento historiográfico do processo de produção das resoluções indicadas, reconhecendo os grupos que disputaram a definição destas leis e, portanto, a formação em Educação Física. Compreendemos que esta pesquisa finda uma fase do processo de análise sobre a formação de professores de educação física e que o aprofundamento sobre esta problemática exige um próximo estudo.

Para compreender tal relação foi necessário investigar a conjuntura de crise do modo de produção, seu processo de reordenamento e ajustes estruturais e as implicações deste conjunto de determinações nos processos de formação humana. As singularidades presentes na formação em Educação Física inserem-se na totalidade das relações de produção, estando em relação intrínseca e dialética com as leis gerais que determinam o modo de produção capitalista. Consideramos, portanto, que a definição de políticas educacionais – e nelas, as políticas para a formação de professores de educação física – está determinada pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção no período 1980-2012.

A conjuntura internacional nos anos de 1970 evidenciava outra grande crise de acumulação do capital a partir da crise de superprodução e da queda da taxa de lucros nos países desenvolvidos. Em meio à crise, iniciou-se um processo de reordenamento do capital na tentativa de enfrentar as contradições entre capital e trabalho, nesse sentido, decorreram transformações nos processos de trabalho a partir do toyotismo e/ou acumulação flexível, na maquinaria, na revisão dos direitos trabalhistas, no sistema de estoques, etc. e no âmbito da ingerência do Estado através das políticas neoliberais.

Estrategicamente, a classe dominante impõe mudanças na base produtiva e na superestrutura civil e jurídica a fim de reestruturar o ciclo produtivo e adequar uma nova hegemonia societal. Tais alterações motivadas pela revolução tecnológica configuraram novas formas no processo e no conteúdo do trabalho estabelecendo relações diretas com mudanças no projeto educacional hegemônico, exigindo ***um novo tipo de formação humana adequada às novas demandas do trabalho abstrato.***

A partir da crise estrutural do capital e de sua mundialização, no decorrer da década de 1980, o que veio a ser denominado de toyotismo tornou-se o “momento predominante” do “regime de acumulação flexível”, que surge a partir da crise do “regime de acumulação fordista” em meados da década de 1970 (HARVEY, 1993). O espírito do toyotismo tornou-se, naquelas determinadas condições histórico-concretas, um valor universal para o capital em processo (ALVES, 2007, p. 159-0).

Entrava em cena a fase de acumulação flexível (enquanto estratégia hegemônica de superação da crise de superprodução que se instalara nos países dominantes nos finais de 1970) e o modelo toyotista de racionalização do trabalho, que exigia “[...] novas qualificações do trabalho que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais [...] tendem a serem imprescindíveis para a operação dos novos dispositivos organizacionais do toyotismo e da sua nova base técnica (a automação flexível)” (ALVES, 2003, p. 66).

A política de ajustes estruturais, por ser produto das relações capitalistas, se afirma de acordo com os ajustes estruturais – nos processos de produção e gerência - necessários a reprodução de capital, caracterizando-se com um discurso social e democrático que mascara as contradições do modo capitalista e o antagonismo de classe no interior das relações de produção. Como instrumento ideológico de acumulação de capital, o neoliberalismo alcança o movimento de

mundialização do capital, e também, a mundialização da educação (MELO, 2004). As relações de produção internacionalizam-se e é possível notar a partir das organizações e bancos de financiamento mundial a dominação econômica e política dos países mais ricos e desenvolvidos para com os países dependentes. A globalização da economia se concretiza em três movimentos: **internacionalização** (movimento de transnacionalização do capital, ampliação do foco hegemônico); **financeirização** (movimento do capital especulativo); **reestruturação produtiva** (transformações amplas no processo de trabalho, novas tecnologias). Tais mudanças impostas pelo capital acarretam novas formas de sociabilidade, a fim de estabelecer um novo padrão de acumulação, no qual rege a acumulação flexível (SANTOS JÚNIOR, 2005).

As políticas e os acordos internacionais foram ponto de apoio fundamental para que fosse colocado em prática o projeto neoliberal em escala mundial. Estes propunham ajustes estruturais e mudanças de políticas que visavam superar a crise que se instalara. Essas propostas foram assumidas por quase todos os países, acentuando-se nos países dependentes através das imposições das organizações e bancos internacionais.

Na formação social brasileira, os anos 90 configuram o início do processo de desmonte do Estado via privatizações. O governo de Fernando Henrique Cardoso põe em prática a estratégia neoliberal de mundialização do capital, que coloca os países em relações de livre mercado, tira o caráter regulador do Estado e exige a participação da sociedade na esfera pública, ou seja, a criação do terceiro setor. Os princípios básicos para a execução da reforma do Estado brasileiro foram: 1) delimitação do tamanho do Estado; 2) a atuação do Estado no que diz respeito ao seu papel regulador; 3) aumento da governança e; 4) aumento da governabilidade. Colocando estes componentes em prática o país alcançaria um desenvolvimento “bem-sucedido” diante dos demais países do mundo (PEREIRA, 2011).

Evidencia-se a relação de educação voltada à acumulação privada de capital, norteada de interesses financeiros internos e externos que acarreta num sistema nacional de educação conservador, fragmentado, precarizado. A explicação encontra-se no momento em que as políticas indicaram a desobrigação do Estado com as questões sociais, incluindo a cultura corporal, e iniciam-se as reformas de privatização.

Tais políticas estabelecem a adoção de medidas privatistas e a perda dos direitos trabalhistas conquistados historicamente pelos trabalhadores, “as consequências são a destruição do patrimônio público, dos serviços públicos e a desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais” (TAFFAREL, 1998, p. 14). Nesse sentido, as políticas educacionais também sofrem determinações dos organismos internacionais. Na transição do século XX para o século XXI, o Congresso Nacional encaminha uma sequência de legislações que definem as leis gerais da educação nacional, entre elas, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), o Parecer CNE/CES n. 776/97 que estabelecia orientações gerais a serem observadas no processo de formulação das novas diretrizes para os cursos de graduação, o Plano Nacional da Educação (PNE, aprovado na Lei n. 10.172/2001).

As orientações consubstanciadas no parecer 776/97 indicavam que a formação nos cursos de graduação deveria pautar-se: em currículos flexíveis voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades; no aligeiramento da formação; na divisão das áreas de conhecimento e de formação entre licenciatura e bacharelado; em perfis profissionais flexíveis e adaptados às contínuas mudanças do mercado, dentre outras questões. O documento também fazia severas críticas ao currículo mínimo e destacava a necessidade de adequar os cursos de graduação ao atual momento histórico, evidenciando assim, a articulação entre a formação humana e os interesses do capital (LEMOS et al., 2012).

No governo Lula, forma-se um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que elabora o anteprojeto de lei da educação superior, por meio de um conjunto de dispositivos legais, vai efetivando-se o projeto neoliberal de educação conforme propunham os organismos financeiros, destacam-se: a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES); Programa Universidade para Todos (ProUni); incentivos à pesquisa científica e tecnológica voltadas ao processo produtivo; convênios de parceria público-privada no âmbito da administração pública (NEVES, 2006).

As constatações acerca das transformações do modo de produção capitalista e suas implicações na formação social brasileira serviram de aporte teórico da pesquisa, capaz de sustentar a análise posterior sobre os processos de produção das duas últimas reformulações curriculares ocorridas nos cursos de

formação em educação física, que sustentam a tese da divisão da formação em licenciatura e bacharelado.

Para tanto, recorreremos ao resgate histórico do movimento de produção das resoluções 03/87 e 07/04, reconhecendo a necessidade vital de conhecer esse processo, os grupos políticos que marcaram a correlação de forças pela direção da formação e os interesses mais objetivos que se fizeram representar por estes grupos. Esta informação é fundamental para explicitarmos os interesses subjacentes à defesa da tese da divisão da formação em educação física. Tratou-se de localizar quais agrupamentos têm interesses diretos na delimitação das diretrizes para a formação de professores de educação física.

Os estudos das fontes documentais e bibliográficas acerca das forças que disputam a direção da formação de professores de educação física na formação social brasileira nos levam a concluir que o processo de produção do Parecer 215/87 e da Resolução do CFE 03/87 - que trata da reestruturação curricular na formação em educação física e institui a divisão entre licenciatura e bacharelado - é decorrente de uma série de discussões ocorridas no período de 1978 a 1986 (AZEVEDO; MALINA, 2004). Os debates ocorriam, principalmente, no âmbito universitário através de eventos, cursos, reuniões promovidas por instâncias universitárias onde estavam presentes diretores e professores de faculdades. Havia também, espaços organizados por órgãos do governo, como o Ministério da Educação e pelas Associações de Professores – ANFOPE, APEFs.

Durante a discussão, destacamos a Carta de Belo Horizonte (1984) sinalizava os embates decorrentes na esfera da educação brasileira, em geral, – entre aqueles que defendiam a escola pública e aqueles que defendiam a escola privada – e a maneira como essas disputas se expressavam na educação física. O ponto central da carta diz respeito à organização política na área, expressa a necessidade de mobilização dos professores por meio das APEFs ou do movimento sindical, para confrontar os interesses das empresas privadas que se ampliavam - conforme cresciam os mercados, bem como, os produtos, agregados a educação física. E a Carta de Carpina (1986) que ressalta o compromisso social na ação pedagógica em educação física, destaca algumas fases como essenciais para construir possibilidades de superação da atual função social desempenhada pela área.

Após todo o processo de discussões, propostas e encaminhamentos, foi divulgado no Diário Oficial da União de 22 de junho de 1987, a Resolução 03/87 datada de 16 junho de 1987, tendo como Relator Fernando Gay da Fonseca, que fixa os mínimos de conteúdo e de duração a serem observados pelos cursos de graduação em Educação Física para o Bacharelado e/ou a Licenciatura Plena. A partir dessa Resolução, os cursos passaram a ser estruturados de maneira distinta a organização curricular anterior estabelecida pela Resolução CFE 69/69, sobretudo em três aspectos, referente: ao currículo mínimo, o aumento da carga horária do curso e a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado.

Essa reformulação curricular obteve alguns avanços como o Estágio Curricular obrigatório tanto para a licenciatura como o bacharelado, com duração mínima de um semestre letivo, e ainda, determina a exigência de “Trabalho de Conclusão” ao final do Estágio para os cursos de bacharelado. No que alude à formação do técnico desportivo, esta deveria ocorrer por meio de cursos específicos - em nível de especialização – podendo habilitar-se tanto licenciados e/ou bacharéis.

Podemos reconhecer a correlação de forças que disputou a hegemonia na definição da reformulação curricular da educação física nos anos 80, os interesses expressos foram representados no posicionamento assumido pelo Conselho Federal de Educação (CFE); a Secretaria de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação (MEC); articulados aos diretores das escolas de bacharelado e alguns professores de IES; a Federação Brasileira das Associações de Profissionais de Educação Física (FBAPEF) e suas respectivas Associações de Profissionais de Educação Física (APEFs) que somaram esforços para aprovar a divisão da formação em educação física, a partir da criação do bacharelado Educação Física, em oposição a essa proposta, na defesa por uma formação generalista manifestaram-se, principalmente, os professores das IES – em maioria, das públicas –; e, de forma mais atuante, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) nos últimos anos de 1980.

Dezessete anos mais tarde, na definição da Res. 07/04, o contexto histórico era outro, o processo de reordenamento do capital via mundialização, a reestruturação produtiva e o projeto neoliberal já amadurecido - tanto na esfera internacional como em nosso país – determinam uma reconfiguração nas relações

de produção e, também, na correlação de forças que marca os embates específicos na formação em educação física.

A síntese do processo de discussão, produção e definição das atuais DCNEF nos permite reconhecer que os grupos que disputaram a direção política da formação foram: a SESu/MEC, o Ministério do Esporte, o CONFEF, o CBCE, a CONDIESEF e o MEEF. As posições defendidas por estes grupos expressam o embate de propostas de diretrizes curriculares para formação em educação física e, para além, expressam o embate de projetos de formação humana. Dentre os grupos referidos, o MEEF foi o único a defender ferrenhamente a licenciatura ampliada como uma proposta alternativa e oposta a proposta da COESP-EF que dividia a formação em licenciatura e bacharelado. O CONFEF, apoiado pelo CBCE (Direção Nacional), Ministério do Esporte e a COESP, mesmo tendo divergências em certas posições uniram forças para lograr hegemonia na condução da formação em educação física.

As disputas travadas atualmente no que se refere à formação de professores de educação física indicam um acirramento dos embates, tendo em vista a realidade mais ampla, de crise do modo de produção capitalista e o processo de precarização do trabalho e do trabalhador, e em específico, os interesses concretos de diferentes segmentos em torno dos elementos da cultura corporal e, portanto, da educação física. Hoje, os embates continuam a ser representados por projetos distintos de formação: de um lado, aqueles que defendem a formação hegemônica fundamentada na divisão da formação em licenciatura e bacharelado, na fragmentação do conhecimento, no movimento humano como sendo o objeto de estudos da educação física e no desenvolvimento de competências e habilidades com vistas a formar para o mercado, representado por uma ala mais privatista e conservadora, tendo o Sistema CONFEF/CREF como uma das instâncias de ingerência na área, apoiado pelo grupo composto pelos “ex-progressistas” que atualmente estão localizados no CBCE, Ministério do Esporte e a própria COESP, estes grupos logram hegemonia na condução da formação em educação física; de outro lado, aqueles que reivindicam a revogação das atuais diretrizes em defesa da formação unificada, reconhecida na proposta da licenciatura ampliada que traz como matriz científica da educação física a história do homem e da natureza, o trabalho como categoria fundante do ser humano e como princípio educativo, considera a cultura corporal o objeto de estudos da área e pauta a formação humana

omnilateral, proposta defendida pelo MEEF, MNCR e alguns grupos de pesquisas no interior das IES.

Entendemos também, que as atuais DCNEF são consideradas retrógradas se comparadas ao movimento do capital e a política externa que já está posta em alguns países para a formação de professores de educação física. O acordo de Bolonha e a implantação de suas orientações nos cursos de formação podem ser avaliados nas experiências vividas nas universidades de Portugal.

As previsões para um futuro próximo na educação física brasileira, nos cursos de formação e nos elementos da cultura corporal nos indicam uma apropriação cada vez maior do capital, os mega eventos que estão por vir no país e as políticas internacionais para formação de professores sinalizam um avanço no processo de precarização na formação em educação física, com base no encurtamento dos cursos e nos sub-cursos, no esvaziamento do conhecimento científico, na fragmentação da formação.

Nos colocamos entre aqueles que disputam a direção das políticas de formação de professores de educação física e defendemos a formação unificada e, portanto, a proposta da licenciatura ampliada, entendendo-a enquanto a proposta mais avançada no que se refere a uma formação crítica e qualificada no trato com o conhecimento científico. Em suma, reiteramos o alinhamento desta pesquisa à luta pela superação do modo de produção capitalista, que esta pesquisa sirva como um instrumento para a classe trabalhadora no sentido de provocar e causar inquietações no que se refere a formação de professores de educação física.

Salientamos que nossa análise não contemplou toda investigação proposta neste objetivo, isto, devido às condições objetivas que determinaram o desenvolvimento do estudo e às nossas próprias limitações. Na medida de nossas possibilidades, resgatamos o processo de produção das referidas reformulações curriculares ocorridas na educação física, ***destacando quais forças disputaram a definição destas resoluções e indicando possíveis nexos destas disputas com as transformações do modo de produção capitalista.***

Ressaltamos também, que para avançar nesta discussão se faz necessária uma próxima pesquisa que ***analise o desenvolvimento das forças produtivas no âmbito da cultura corporal e da produção e circulação de mercadorias neste setor, ou seja, trata de realizar um diagnóstico do desenvolvimento da indústria da cultura corporal na formação social brasileira.***

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do Capital e a Educação dos Trabalhadores no Século XXI. **Educação** (UFAL), v. 10, p. 61-76. 2003.

_____. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ALVES, Melina Silva. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: um olhar através da vivência no Movimento Estudantil de Educação Física. 2005. 40p. Monografia – Departamento de Educação Física. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2005.

_____. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS**: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa. 2010. 143f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2010.

_____. As falsas interpretações das diretrizes curriculares nacionais para a educação física e suas expressões em reformulações curriculares. **Motrivivência**, ano 24, n. 38, p. 217-230, jun. 2002.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23. Disponível em: <<http://pagupsol.org.br/textos/balanconeoliberalismoperryanderson.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação do capital e as formas contemporâneas de estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, v. 15, n. 37, p. 23-46, 2002.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. **Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em educação física no Brasil**: memórias e documentos. 1999. 212f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro. 1999.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan., 2004.

BARONE, Paulo Monteiro Vieira Braga. Palestra (Informação Verbal): **Reestruturação Curricular**: formação e atuação profissional em Educação Física. UFSM. Disponível em: <<http://www.multiweb.ufsm.br/web/cpdeventos/vidioteca.php?id=177&cat=29>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

BRACHT, Valter. Educação Física/Ciência do Esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 14, n. 3, p. 111-118, maio 1993.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE 03/1987, de 16 de junho de 1987**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 1987. Disponível em: <<http://www.forpef.com.br/site/category/leis/resolucao-cfen%c2%ba-31987/>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

_____. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 776/1997, de 03 de dezembro de 1997**. Brasília, 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2012.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 0138/2002, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EdFisica.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 058/2004, de 18 de fevereiro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2011.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 400/2005, de 24 de novembro de 2005**. Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEE nº 94/2005. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0400_05.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n 4 de 06 de abril de 2009**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2009.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BRITO, Leonardo. **O intelectual e sua atuação na esfera política: o papel do economista Luis Carlos Bresser Pereira à frente do MARE (1995-1998)**. Rev. História. 2010. Disponível em: <<http://www.revistahistoria.com.br/edicao-2010/o-intelectual-e-sua-atuacao-na-esfera-politica-o-papel-do-economista-luis-carlosbresser-pereira-a-frente-do-mare-1995-1998>>. Acesso em: 14 set. 2011.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Discurso de Posse do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso no Congresso Nacional**. Brasília: 01 de janeiro de 1995.

CARMO, Apolônio Abadio. Licenciado e/ou bacharelado: alguns entendimentos possíveis. **Motrivivência**. p. 73-76, dez. 1988.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, ago, 2001.

CBCE. **Carta de vitória**, 2003. Disponível em: <www.cbce.org.br/upload/carta-de-vitoria.doc>. Acesso em 20/09/2012.

CHESNAIS, François. **A mundialização da educação**. São Paulo: Xamã, 1996.

COESP-EF. **Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física: justificativas, proposições, argumentações**, 1999.

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

COLETIVO DE AUTORES. A Carta de Sergipe. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, p. 55-56, set. 2001a.

COLETIVO DE AUTORES. Carta de Carpina. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, p. 33-40, set. 2001b.

COLETIVO DE AUTORES. Carta de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, p. 09-17, set. 200c.

CONFED. **Regulamentação da educação física no Brasil**, [19--]. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=16>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

CROCETTI, Zeno Soares. Geografia do Neoliberalismo. **CENEGRI**. Rio de Janeiro, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://132.248.9.1:8991/hevila/Intellector/2004-05/vol1-2/no1/1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

CRUZ, Amália Santos. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física**: para além da dualidade entre licenciatura – bacharelado. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2009.

_____. O embate de projetos na formação de professor de educação física: além da dualidade da licenciatura-bacharelado. **Motrivivência**. Ano 23, n. 36, p. 26-4, jun, 2011.

DAMASCENO, Luciano Galvão. **30 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**: educação física e a construção de uma hegemonia. 2011. 329f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira**: Autores e Atores da década de 80. Campinas: Papyrus, 1998.

DIAS, Fernanda Braga Magalhães. **A fragmentação da formação de professores de Educação Física**: minimização da formação sob a ordem do capital. 2011. 297f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

DUTRA, Geovanna Caroline Zanini. **Atualidade do debate sobre a formação unificada na Educação Física**: um balanço da correlação de forças na área. 2011. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2011.

EFFGEN, Deliane Paula; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Estado e Sociedade**: aproximações iniciais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 2008, Cascavel. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/2/Artigo%2019.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2011.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. **A dialética da natureza**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

EXNEEF. **Proposta de Diretrizes Curriculares do Movimento Estudantil de Educação Física. Licenciatura Ampliada**. Curitiba, 2003.

_____. **Dossiê de Diretrizes Curriculares**. Salvador, 2005.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de (Org.). **Fundamentos pedagógicos/ Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

_____. Perspectivas na formação profissional em educação física. IN: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física & Esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

_____. Reflexões sobre a Educação Física brasileira – A Carta de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, p. 19-31, set. 2001.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de et al. O velho problema da regulamentação: contribuições críticas à sua discussão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 17(3), maio 1996.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____ (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. – (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. p. 235-254.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIZZO, Giovanni. Divisão da formação em Educação Física: “crônica de uma morte anunciada”. **Germinal**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 163-173, ago. 2010.

FUGI, Nataly de Carvalho. **As pedagogias do aprender a aprender na formação dos professores de educação física**: os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades UEM/UEL. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez; CHAVES, Márcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Prática pedagógica e produção do conhecimento na educação física & esporte e lazer**: linha de estudo e pesquisa em educação física & esporte e lazer (LEPEL/UFAL/UFBA). Maceió: EDUFAL, 2003.

GAYA, Adroaldo. Mas afinal, o que é Educação Física? **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano I, n. 1, p. 29-34, set. 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LACKS, Solange. A Carta de Sergipe: carta aberta com reivindicações na área de Educação Física e Esporte no nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, p. 67-72, set. 2001.

LEMOS, Lovane Maria et al. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 27-49, jul./set. 2012.

LENIN, Vladimir Ilich. **Imperialismo Fase Superior do Capitalismo**, Lisboa: Edições Progresso, 1984. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/index.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

_____. **O Estado e a Revolução**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUCENA, Renata Christiane Salgues. Intervenção do movimento estudantil de Educação Física no processo de regulamentação do professor de educação física: uma visão histórica. IN: ALMEIDA, R. (Org.). **Os bastidores da regulamentação do profissional de Educação Física**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Contribuição à crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. **18 Brumário de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e mente**. Campinas: Papyrus, 1983.

MELO, Adriana Almeida Sales de Melo. Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal de sociedade e de educação: a realização (parte II). **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 55-70, jun, 2002.

_____. **A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil.** 2012. 252f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 36).

_____. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: SIQUEIRA, A. C.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação Superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006. p. 81-106.

NOZAKI, Hajime. **Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** Mai, 2004. 383f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2004.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Consenso e conflito da educação física.** Campinas: Papyrus, 1994.

PEIXOTO, Elza Margaria de Mendonça. Fundamentos marxistas: modo de produção como eixo para uma síntese em perspectiva histórica da relação Trabalho/Educação Física, Esportes e Lazer. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 22, p. 99-112, 2010.

_____. Notas introdutórias sobre a teoria e as categorias centrais para a pesquisa da problemática do lazer. **Revista HISTEDBR On-Line, Campinas**, vol. especial, p. 332-346, abr. 2011.

PEIXOTO, Elza Margaria de Mendonça et al. A categoria modo de produção na obra A Ideologia Alemã: implicações para a educação e os estudos do lazer. In: ENCONTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2007. vol. único.

_____. O. Grupo de estudos e pesquisas marxismo, história, tempo livre e educação. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 63-69, julho 2007.

_____. Estudo da categoria modo de produção da existência na obra de Marx e Engels e suas implicações para a compreensão da problemática do lazer: relatório final do Projeto 04927. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 21, p. 352-374, 2009.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismo de controle.** Disponível em: <<http://www.clad.org.br/fulltext/0030101.html>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

QUELHAS, Álvaro de Azevedo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. Políticas neoliberais e as modificações na formação do professor de educação física: em defesa da politecnia. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO. VI SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE-REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: REDESTRADO, 2006. v. 1, p. 1-13.

SADI, Renato Sampaio. Regulamentação da educação física: a face podre da burocracia. IN: ALMEIDA, R. (Org.). **Os bastidores da regulamentação do profissional de Educação Física**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física, 2002.

SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. **A formação de professores em educação física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. 2005. 194p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2005.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1980.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da Educação. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Guilherme Gil da; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Crítica a regulamentação da profissão e à produção científica defensora do Sistema Confef/Crefs. **Motrivivência**. Ano 23, n. 36, p. 149-168, jun. 2011.

SILVA, Guilherme Gil et al. O MNCR: sua estratégia e organização. IN: DIAS JÚNIOR, E. M.; LIMA, T. F. **MNCR: 10 anos na luta pela regulamentação do trabalho**. Feira de Santana: UEFS, 2011.

SILVEIRA, Paula Souza da. **Formação da consciência e produção da existência: apontamentos teóricos e metodológicos para o estudo da formação dos professores de educação física**. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

SOUZA NETO, Samuel et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**. v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

STEINHILBER, Jorge. **Profissional de Educação Física... Existe?** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 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**. 9(1): 13-23, 1998.

_____. Política Científica e Produção do Conhecimento em Educação Física/ Ciência do Esporte: a conjuntura, as contradições e as possibilidades de superação. In: CARVALHO, Yara Maria; LINHALES, Leily Assbú. **Política Científica e Produção do Conhecimento em Educação Física**. Goiânia: CBCE, 2007.

_____. **Relato das audiências públicas no CNE dias 15 e 16 de dezembro de 2003**. Publicado em: 03/08/2009. Disponível em: <<http://www.rascunho.digital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=224>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

_____. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133. 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação de professores de Educação Física: estratégia e táticas. **Motrivivência**, ano 18, n. 26, p. 89-111, jun. 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; LACKS, Solange. **Formação humana e formação de professores**: contribuições para a construção do projeto histórico socialista, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SILVA, Rossana de Souza. Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física – elementos para uma avaliação do processo. **Motrivivência**. p. 29-33, dez. 1988.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. Formação de profissionais de educação física e esportes na América Latina. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal/SP, v. 5, n. 7, jul./dez. 2005.

TRANZILO, Paulo José Riela. **O embate de projetos na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física**: contribuições do Movimento Estudantil de Educação Física para Formação de Professores. 2006. Monografia (Especialização) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia concreta do homem. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Carta de Apresentação da Pesquisa e Roteiro de Entrevista

(Primeira fase de entrevistas – abril a julho de 2012)

Londrina, 07 de abril de 2012

Prezados Professores,

Bárbara Cristina Pupio está desenvolvendo, no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UJEL, sob a orientação da Professora Elza Margarida de Mendonça Peixoto, o Projeto de Pesquisa **MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: a divisão da formação em educação física no Brasil (1980-2012)**.

A pesquisa pretende recuperar o processo de produção da Resolução do CFE N. 03/87, reafirmando-se nas Resoluções CNE/CP N. 01/2002 e CNE/CES N. 07/2004, que condicionaram a divisão da formação em educação física no Brasil, assim como as condições objetivas que determinaram este condicionamento.

O referencial teórico marxista permite-nos reconhecer, com Marx, que “relações jurídicas, tal como formas de Estado, não podem ser compreendidas a partir de si mesmas”, mas tem que ser buscada na economia política. Guia-nos o entendimento que

“[...] na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, Para a crítica da economia política, 1959).

Nossa hipótese de trabalho é que o processo de produção da legislação que determina a divisão da formação se dá em um intenso confronto de interesses de classes nas relações de produção próprias do período em que a legislação é produzida, e que esses embates se estendem à definição das políticas de formação em geral, e em especial, em educação física, levando à proposta da divisão da formação em educação física.

O objetivo central da pesquisa é investigar na formação social brasileira os determinantes da divisão da formação em educação física no período 1980-2012, localizando e situando a legislação produzida no período no estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Sob esta finalidade geral, buscamos compreender o movimento concreto que levou à defesa da divisão e fragmentação da formação, como eixo da formação em educação física.

Como objetivos específicos, delimitamos: (a) analisar o processo de divisão da formação em educação física na formação social brasileira; (b) localizar os embates de projetos presentes na divisão da formação, relacionando estes embates com as relações de produção vigentes na formação social brasileira; (c) relacionar os embates nas relações de produção com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas na formação social brasileira.

Entre os procedimentos metodológicos, estamos adotando (a) a revisão da bibliografia produzida sobre o tema; (b) a análise dos documentos que tratam da divisão da formação em educação física; (c) a realização de entrevistas com expoentes do debate realizado no período em tela.

A pesquisa bibliográfica empreendida até aqui, indica seu nome como referência neste debate, o que nos leva a solicitar sua contribuição no sentido de: (a) indicar fontes bibliográficas e documentais; (b) conceder-nos entrevista orientada pelo roteiro abaixo apresentado, com liberdade de ajuste da questão proposta, retirada de questões e acréscimo de outras questões que considerar relevantes para o adequado registro do período.

Sugerimos que a entrevista seja respondida por escrito, com possibilidade de complementações futuras nos casos em que localizemos situações pouco esclarecidas no conjunto

das fontes utilizadas. Solicitamos também a sua anuência para divulgação de sua resposta entre os anexos do Projeto de Qualificação e do texto final da Dissertação de Mestrado.

Desde já, agradecemos sua preciosa colaboração para a apreensão do movimento contraditório e dialético que vem produzindo a tese da divisão da formação em educação física e sua antítese, a formação unificada/ampliada na perspectiva do desenvolvimento da omnilateralidade humana.

Bárbara Pupio
Elza Peixoto

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A Resolução CFE n. 03/87 foi o primeiro ordenamento legal que propõe a divisão da formação em licenciatura e bacharelado. Após essa lei, decorreram muitos embates em torno da formação e a proposta que divide a formação se concretiza (a) na Lei n. 9696/98, que cria o Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF), determinantes para a afirmação e proliferação do bacharelado por todo o país; (b) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (DCNEF), contida na Resolução CNE/CES n. 07/2004, que consolida a divisão em licenciado e graduado.

1. Qual a conjuntura na década de 80, na qual se deu a movimentação que levou à produção da Resolução do CFE N. 03/87? Como a Educação Física estava situada nesta conjuntura? Qual o estágio do seu desenvolvimento do ponto de vista intelectual e material? O que demandou a divisão da formação?
2. O que a Resolução CFE N. 03/87 defendia e qual era a motivação principal para a mudança na formação segundo a proposta da Resolução?
3. Como ocorreram os debates? A Resolução foi previamente apresentada? Foi debatida pela comunidade acadêmica? Como se deu o processo de sua produção? Quem a redigiu e qual foi a entidade que a defendeu e apresentou ao C.F.E.?
4. Como esta Resolução se situa em relação ao debate travado na Educação Física nos anos 80? A Resolução expressa os interesses de quais grupos políticos? Estes grupos políticos estão de alguma forma articulados aos interesses econômicos? É possível precisas os interesses econômicos que estavam em jogo?
5. No processo de deliberação, houve oposição? Quais grupos se contrapunham? Quais as entidades que estavam presentes no debate e quais foram as posições que defenderam?
6. Quais foram os intelectuais orgânicos que expressaram os diferentes em debate no processo de produção das Resoluções e a quais grupos representaram?
7. Como se deu o embate entre MEEF/CONFEF/CBCE para a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física?
8. Quais argumentos eram utilizados por cada grupo a favor ou contra a Resolução?
9. A partir dos anos 80, como vem desenrolando-se o debate sobre a formação em Educação Física? Como este movimento encontra-se hoje? Quais grupos disputam a direção da formação hoje? Quais são as instâncias que estão participando deste debate? Na correlação de forças, quem está obtendo hegemonia? O debate colocado hoje é o mesmo que esteve presente nos anos 80?
10. Pode nos auxiliar indicando referências e documentos que contribuam para o entendimento do debate?

APÊNDICE B

Entrevistas Fase I

1. Entrevista de Celi Nelza Zulke Taffarel

Resposta enviada em 10 de abril de 2012.

Autorização: Autorizo o uso para fins de pesquisa – investigação e exposição- Das respostas às questões abaixo especificadas.

- 1. Qual a conjuntura na década de 80, na qual se deu a movimentação que levou à produção da Resolução do CFE N. 03/87?** Conjunta de implementação de ajustes estruturais do capital em toda a América Latina. Os regimes militares das décadas de 60 e 70 cumpriram seu papel de reter o processo de revolução, de superação da ordem do capital - pelas ditaduras militares que prenderam e mataram, expulsaram e fizeram desaparecer, os revolucionários. Período da Guerra Fria, Isto vai da morte de Che Guevara, em 1967, em La Higuiera (ver a respeito o Livro Pacto Inacio Taibo II Ernesto Guevara, também conhecido por CH”, da Editora, Expressão Popular, 2008, até Lamarca, em Pintada, na Bahia, no ano de 1971. Avançam as forças conservadoras e impõe-se, de um lado o Consenso de Washington, final dos anos 80, de outro, pelo esgotamento do ciclo de acumulação iniciado no pós-guerra, caracterizado pelo declínio das taxas de crescimento e posterior crise estrutural das economias centrais, um profundo processo de reestruturação e ajustes estruturais. Isto vai culminar nas reformas dos Estados, que no Brasil foi capitaneada por Bresser Pereira no início dos anos 90, no Governo de Itamar Franco e, na sequencia nos governos de Fernando Henrique Cardoso. Este processo perpassa as políticas educacionais e vamos ter o Banco Mundial agindo em todo o mundo em especial na América Latina e particularmente no Brasil. Ver a respeito o livro de Tommasi, Warde e Haddad, O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, da Editora Cortez, Ação Educativa e PUC-SP de 1996. Portanto, conjuntura de ação dos imperialistas, em suas táticas de dominação exatamente como descreveu Lênin em “Imperialismo Fase superior do Capitalismo”, Editado pela Nova Palavra, Brasília, 2007. Lembrar que este período era um período de desregulamentação do trabalho, terceirização, flexibilização e tempo de regulamentar profissões o que vai se acentuar no final dos anos 90 e culmina com criação na Educação física do CREF CONFEF em 1998.
- 2. Como a Educação Física estava situada nesta conjuntura?** A Educação Física enquanto disciplina acadêmica formulava argumentos científicos sobre atividade física e saúde, argumentos sobre a divisão da profissão entre os bacharéis (pesquisadores) e licenciandos (os professores). Como campo de atuação profissional, ampliavam-se e ainda se ampliam os mercados, bem como, os produtos a serem consumidos, agregados a educação física, tanto no campo dos cosméticos, como dos alimentos, como das industriais de roupas e calçadistas, quanto de equipamentos e ainda de espetáculos.

3. **Qual o estágio do seu desenvolvimento do ponto de vista intelectual e material?** Do ponto de vista intelectual, firma-se enquanto ciência – veja a história do CBCE e, material, firma-se como uma mercadoria que entra em relações de produção capitalista. Quem tem dinheiro acessa o que tem de mais avançado, quem não tem assiste, pelos meios de comunicação de massa e via subprodutos da indústria cultural às mercadorias daí desdobradas. Firma-se o desporto competitivo de alto rendimento, que visa lucros, o desporto espetáculos que visa espectadores.
4. **O que demandou a divisão da formação?** Interesses na lógica do lucro, da ampliação de mercados consumidores.
5. **O que a Resolução CFE N. 03/87 defendia e qual era a motivação principal para a mudança na formação segundo a proposta da Resolução?** Os argumentos principais residiam entre os que seriam os pesquisadores e os professores.
6. **Como ocorreram os debates?** Estes debates foram realizados principalmente no âmbito dos diretores de faculdades, escolas, cursos, nos órgãos de governo, Ministério da Educação, nas Associações de professores.
7. **A Resolução foi previamente apresentada?** Sim foi apresentada no final dos anos 80, encaminhada às faculdades, cursos e escolas de educação física. **Foi debatida pela comunidade acadêmica?** Sim mas de maneira restrita, principalmente no interior dos cursos de educação física das federais. Creio ser possível identificar quem encaminhou o que neste período como proposta.
8. **Como se deu o processo de sua produção?** No interior do Ministério da Educação. Por especialistas cujos nomes podem ser localizados nas portarias de nomeação para comporem comissões.
9. **Quem a redigiu e qual foi à entidade que a defendeu e apresentou ao C.F.E.?** Quem apresentou a Resolução foram os especialistas do Ministério da Educação, convocados com tal propósito.
10. **Como esta Resolução se situa em relação ao debate travado na Educação Física nos anos 80?** Ela representava avanços nos seguintes pontos: a) eliminava o curriculum mínimo de caráter propedêutico, indicava para a autonomia das instituições e orientava os eixos comuns a serem considerados no ordenamento da grade curricular.
11. **A Resolução expressa os interesses de quais grupos políticos?** Privatistas que puderam dividir a formação e com isto ampliar negócios no campo educacional. Ao invés de um curso, eram dois cursos que formavam para mercados distintos.
12. **Estes grupos políticos estão de alguma forma articulados aos interesses econômicos?** SIM, inicia-se uma tendência que se acentua atualmente, cursos divididos, predomínio do bacharelado, iniciativa privada e com tendência a ampliar formação à distância.
13. **É possível precisar os interesses econômicos que estavam em jogo?** SIM, a educação como mercadoria. O pagamento de mensalidades. O repasse de recursos públicos para iniciativa privada via bolsas.
14. **No processo de deliberação, houve oposição?** SIM, frágil, por dentro das universidades e, por dentro da entidade científica o CBCE que no final da década de 80 buscava sua autonomia intelectual e, avançava nas posições políticas.

15. **Quais grupos se contrapunham?** Professores por dentro das Instituições de Ensino superior principalmente as públicas, o CBCE. Os diretores de escolas pelos bacharelados. Alguns professores minimamente organizados na entidade científica, a formação de professores, licenciandos.
16. **Quais foram os intelectuais orgânicos que expressaram os diferentes em debate no processo de produção das Resoluções e a quais grupos representaram?** Os grupos podem ser reconhecidos, por exemplo, nas CARTAS de Educação Física, a começar pela carta de CARPINA, CARTA DE SERGIPE, entre outras. Intelectuais ligados a partidos de Esquerda, PT e PCdoB principalmente. Intelectuais que estavam ligados a administração, por exemplo, de Luiza Erundina em SP.
17. **Como se deu o embate entre MEEF/CONFED/CBCE para a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física?** Estamos aqui no final dos anos 90 e início dos anos 2000. Novas formulações no contexto da reforma universitária, no contexto da desregulamentação do trabalho e regulamentação das profissões. Existem excelentes trabalhos a respeito deste embate, elaborados por militantes que participaram destes embates, muitos deles hoje no LEPEL/FACED/UFBA, ou que por ele passaram. Um dos principais formuladores de resistências foi o Movimento Estudantil junto com o LEPEL/FACED/UFBA. O CBCE e seu GT de Formação e Mundo do Trabalho também tem um papel importante na resistência, apesar da derrota que a direção impôs ao GT no embate travado junto ao CFE para aprovação das atuais diretrizes.
18. **Quais argumentos eram utilizados por cada grupo a favor ou contra a Resolução?** Quem era a favor argumentava na linha do mercado de trabalho, “regulamentar a terra de ninguém”. Quem era contra argumentava na linha da defesa de uma dada perspectiva de formação humana omnilateral e, na perspectiva epistemológica que não justificava dividir a formação para desqualificar o trabalhador. Argumentava demonstrando que os mediadores entre os interesses do capital e a formação e atuação profissionais era a divisão na formação e a regulamentação da profissão.
19. **A partir dos anos 80, como vem desenrolando-se o debate sobre a formação em Educação Física?** Passamos pelos anos 90 em um ferrenho debate, agora não mais restrito a educação física, mas, sim, a toda a formação no ensino superior brasileiro. Entram aí os embates pela formação na universidades, nas faculdades, nos institutos superiores. A reforma do ensino superior. Verificar nas revistas do ANDES SN nos debates sobre projetos de universidade. Veja texto que publiquei sobre o assalto a subjetividade humana via reformas na Revista do ANDES-SN. O embate de projetos, pela fragmentação da profissão versus pela formação unificada está ampliado pelo debate da formação com qualidade versus formação rebaixada, pela diminuição do tempo, dos currículos, dos conteúdos, da perda de referências clássicas. Varias áreas – das exatas a natureza, das sociais as humanas, passaram por fragmentações nas profissões já na formação acadêmica.
20. **Como este movimento encontra-se hoje?** Na fase de acirramento da luta. Com a criação do CREF/CONFED no final dos anos 90, com a criação do MNCR – Movimento nacional contra a regulamentação da profissão, que ocorre durante um encontro nacional de estudantes em Recife/PE, no final dos anos 90 vamos poder verificar o central deste debate. Levantar aqui os livros já lançados pelo MNCR que nos apresentam as formulações teóricas a respeito do que defendíamos sobre formação e atuação profissional. As revistas do CREF/CONFED da mesma forma formulavam e

formulam no sentido dos mercados de trabalho, na formação fragmentada. No início dos anos dois mil surgem novos marcos legais na formação de professores e na formação para a graduação – em educação física. É um novo período. Estendem-se para outros campos de trabalho a regulamentação da profissão e a desregulamentação do trabalho. Os embates ultrapassam os campos da formação e se travam no campo da atuação profissional. Agora com o CONFEF/CREFE estruturado, forte, consolidado e amparado legalmente apesar de todas as arbitrariedades constitucionais. O MNCR busca ampliar sua luta na parceria com Sindicatos. Aqui temos um empasse, de um lado os que defendem a regulamentação do trabalho e das profissões, o que é necessário frente a selvageria do capital e de outro os que defendem a regulamentação do trabalho pelas vias internacionais, OIT e nacionais, via convenções trabalhistas, campo de defesa dos sindicatos e não dos organismos de controle do exercício profissional.

21. **Quais grupos disputam a direção da formação hoje?** Dentro das IES o Movimento Estudantil, dentro da comunidade científica, poucos grupos de pesquisa – ver Trabalho da Geovana na graduação (TTC na UFBA), especialização (UFBA) e, agora no mestrado na UFRGS. Ver trabalhos de CRUZ, RIELA, ALVES, TOTTON, entre outros.
22. **Quais são as instâncias que estão participando deste debate?** Poucos grupos de pesquisa, entre os quais o LEPEL/FACED/UFBA, o Movimento Nacional Contra a Regulamentação, o Movimento Estudantil.
23. **Na correlação de forças, quem está obtendo hegemonia?** O CREFE/CONFEF, os diretores de escola, os privatistas, setores da comunidade científica que vem, com suas explicações teóricas, realizando a mediação entre os interesses mais gerais do capital por taxas de lucro e a formação e atuação profissional.
24. **O debate colocado hoje é o mesmo que esteve presente nos anos 80?** Nas raízes sim, na aparência fenomênica não. Na raiz está a necessidade do capital de recompor taxas de lucro, explorando o trabalho e o trabalhador, recompondo taxas de lucro a custa de desqualificação do trabalho e do trabalhador. Na aparência forças se ampliaram e vemos atualmente setores que antes estavam contra a fragmentação e hoje defendem a divisão da formação acadêmica. Verificar isto no âmbito do CBCE, verificar isto no embate que ocorrerá na SBPC.
25. **Pode nos auxiliar indicando referências e documentos que contribuam para o entendimento do debate?** Expliquei algumas acima e recomendo as dissertações de Cruz, Dias, Dutra, Alves, Riel, entre outros, que contribuem e muito neste debate. Na luta sindical, as Revistas do ANDES-SN, no campo das políticas públicas os estudos do grupo de Leher e Lucia Neves.
26. A tendência do capital para assegurar a exploração é alienar o trabalhador. Para tanto o desqualifica na formação acadêmica é imprescindível. A educação física e a formação dividida é um exemplo desta tese.
27. A luta continua acirrada e tende a piorar com as táticas dos membros do CREFE/CONFEF, com o esvaziamento dos organismos da classe trabalhadora, com a fragmentação da classe.
28. A máxima “Trabalhadores do mundo uniu-vos” ainda está por ser consolidada. A luta continua e é para vencer.

2. Entrevista de Hajime Nozaki

Resposta enviada em 12 de abril de 2012.

1. **Qual a conjuntura na década de 80, na qual se deu a movimentação que levou à produção da Resolução do CFE N. 03/87? Como a Educação Física estava situada nesta conjuntura? Qual o estágio do seu desenvolvimento do ponto de vista intelectual e material? O que demandou a divisão da formação?:** A ef brasileira na década de 1980 acompanhava um duplo movimento: primeiro, o da redemocratização do país, o que impulsionava a constituição de um grupo progressista e revolucionário; por outro, a reconfiguração internacional do capitalismo, na forma neoliberal, o que mediou a retomada de outro grupo de conservadores e corporativistas na área. No campo da formação profissional, o embate dos dois grupos se deu em torno da defesa da ef enquanto um bem cultural a ser socializado, que defendeu a licenciatura plena e a formação generalista e, por outro lado, a defesa da conquista de novos mercados emergentes das assim chamadas práticas não-formais, que defendiam uma formação diferenciada, a do bacharelado.
2. **O que a Resolução CFE N. 03/87 defendia e qual era a motivação principal para a mudança na formação segundo a proposta da Resolução?** A resolução 03/87 foi a vitória dos grupos corporativistas e reacionários que buscavam cercar os campos não escolares das práticas corporais. A motivação era a conquista dos campos de trabalhos novos, sem discutir a essência do trabalho e suas relações no modo de produção capitalista.
3. **Como ocorreram os debates? A Resolução foi previamente apresentada? Foi debatida pela comunidade acadêmica? Como se deu o processo de sua produção? Quem a redigiu e qual foi a entidade que a defendeu e apresentou ao C.F.E.?** Não tenho elementos para responder estas questões. Sugiro a leitura de Faria Junior (1987), Professor de ef, licenciado e generalista. Vale a pena tentar contatá-lo, pois foi um professor importante neste processo.
4. **Como esta Resolução se situa em relação ao debate travado na Educação Física nos anos 80? A Resolução expressa os interesses de quais grupos políticos? Estes grupos políticos estão de alguma forma articulados aos interesses econômicos? É possível precisas os interesses econômicos que estavam em jogo?** Penso já ter respondido esta questão. O grupo corporativista e reacionário se moldava aos interesses do novo modelo de Estado, neoliberal, e por isso conseguiram lograr êxito relativo na resolução 03/87, mas com maior força na aprovação das últimas Diretrizes Curriculares da área.
5. **No processo de deliberação, houve oposição? Quais grupos se contrapunham? Quais as entidades que estavam presentes no debate e quais foram as posições que defenderam?** Faria Júnior denominou de grupo dos privatistas os que defenderam a posição do bacharelado. Vale a pena consultar o papel da FBAPEF neste processo.
6. **Quais foram os intelectuais orgânicos que expressaram os diferentes em debate no processo de produção das Resoluções e a quais grupos representaram?** Não tenho elementos para responder a esta questão.
7. **Como se deu o embate entre MEEF/CONFEF/CBCE para a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física?** Penso que há uma confusão nesta questão, pois

o CONFEF nem havia se formado então, mas tão somente o grupo que hoje o compõe, situados no interior da FBAPEF, porém, com o outro grupo também em seu interior, auto-denominado de Oposição à FBAPEF.

8. **Quais argumentos eram utilizados por cada grupo a favor ou contra a Resolução?** Por um lado, que a ef demandava uma única formação, para qualquer espaço de atuação, de forma generalista; por outro, a de que se necessitava uma formação específica para ocupar os novos campos emergentes.
9. **A partir dos anos 80, como vem desenrolando-se o debate sobre a formação em Educação Física? Como este movimento encontra-se hoje? Quais grupos disputam a direção da formação hoje? Quais são as instâncias que estão participando deste debate? Na correlação de forças, quem está obtendo hegemonia? O debate colocado hoje é o mesmo que esteve presente nos anos 80?** A vitória parcial dos anos 80 foi consolidada pelo grupo de conservadores e reacionários, com a aprovação da resolução 07/04. Na formação desta última resolução, disputaram basicamente 3 posições, a dos reacionários e conservadores; a dos revolucionários e a dos reformistas (setores compostos pelos antigos progressistas). Discutem hoje o CBCE, MEEF, CONFEF e a própria COESP. O primeiro grupo, apoiado pelo terceiro, logra hegemonia na condução da formação profissional. O debate não é o mesmo, posto que hoje o processo de recolonização do capital é mais intenso e os grupos que antes maninham relações progressistas tendem a se organizar por dentro da ordem, somando-se ao grupo de intelectuais tradicionais do campo conservador.
10. **Pode nos auxiliar indicando referências e documentos que contribuam para o entendimento do debate?** Sugiro a leitura e a consulta ao professor Alfredo Faria Júnior.

3. Entrevista de Lino Castellani Filho

Resposta enviada em 30 de julho de 2012.

Antes de fazê-lo, contudo, me permito alguns destaques:

- a. Afirmando parametrizar minhas respostas no diagnóstico da realidade a partir do Materialismo Histórico Dialético. Com isso quero dizer não explicitar juízo de valor a favor ou contra uma ou outra forma de organização da Formação na Educação Física brasileira, mas sim meu discernimento da realidade a partir da minha capacidade de compreensão dos movimentos nela presentes.
- b. Julgo, ainda, necessário expressar de início, meu entendimento da existência de teses equivocadas sobre o tema da Formação em Educação Física, responsáveis por conduzir o debate travado, por caminhos tortuosos e descabidos. Dentre elas destaco:
 - A ausência de distinção entre Formação Ampliada e Licenciatura Ampliada, com a defesa da segunda como se fosse sinônimo da primeira;
 - A quase que obsessiva defesa da Licenciatura Ampliada desconsiderando o fato dela ter prevalecido de 1939 a 2004 (junto com o bacharelado a partir de 1987) longe de ter ficado próxima do conceito de Formação Ampliada;
 - A compreensão equivocada de identificar a existência das diretrizes de Licenciatura e de Graduação como exemplo inequívoco de fragmentação da formação, alheio ao movimento que prevê, ao contrário, a articulação entre ambas para a Formação do Licenciado;
 - A de se contrapor à tese da delimitação do campo de intervenção profissional através da contraposição à Formação da maneira prevista pelas atuais Diretrizes;
 - A de compreender a definição da Formação em Licenciatura e a de Graduado através de distintas diretrizes, como exemplo dado e acabado de Fragmentação da Formação, o que conduz ao falso entendimento de que a Licenciatura Ampliada seria garantia, por si só, de Formação Integrada, vale dizer, não fragmentada, o que é facilmente desmentido pela história da Formação em Educação Física no Brasil;
 - A de que a separação da formação em Licenciatura e Bacharelado faz parte de ação articulada pelo Sistema Confef/Crefs com vistas a (1) Construir as bases objetivas para a sua criação (isso nos anos 80); e (2) Consolidar sua presença no campo instituída por força de lei (isso em relação às atuais diretrizes). Sem dúvida,
 1. É verdade que em 1989 o Movimento pela Regulamentação da Profissão — à época assim ainda não batizado — logrou a aprovação pelo Congresso Nacional, da lei da Regulamentação da Profissão, lei essa, todavia vetada pelo então presidente da República, Sarney, motivado por exposição de motivos e parecer contrário a ela elaborado pelo seu Ministro do Trabalho, Almir Pazzianoto. Também é verdade que desde 1985 já existia iniciativa de Formação em Educação Física sob a forma de Bacharelado (vide a experiência da Unicamp);
 2. Não era do conhecimento do Confef o processo de elaboração das Diretrizes da Licenciatura voltada para a Educação Básica encetado em 2001 pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. A ratificação deste entendimento pode ser atestada pelo professor da UFG

Nivaldo Antonio Nogueira David, por conta de sua participação – na condição de representante do CBCE/DN — em evento promovido pelo Confef em Montes Claros, MG, no ano de 2001;

3. As articulações do Confef com o Conselheiro Carlos Alberto Serpa de Oliveira do CNE/CES, Relator do Parecer CNE/CES 138/02 — mais tarde homologado, mas não transformado em Resolução por conta de nossa ação —, davam àquele Conselho a certeza/confiança de estarem em papel protagônico na definição dos rumos da Formação em Educação Física;

4. A contrariedade do Confef à ação coordenada em 2003 por representantes do Ministério do Esporte de rediscussão da elaboração das Diretrizes, articulada junto ao Coordenador das Diretrizes da Área da Saúde do CNE/CES, Conselheiro Efreim Maranhão, está expressa tanto em sua tentativa de desqualificar a presença daquele Ministério na articulação governamental sobre as Diretrizes, quanto em seu intuito - frustrado - de retirar do Parecer CNE/CES 058/04 as alusões ao papel desempenhado pelo ME no processo que culminou com a homologação do Parecer 058/04 e aprovação da Resolução CNE/CES 07/04.

- Por fim, e não por isso menos significativo — pelo contrário — o meu entendimento de que a separação da Formação em Licenciatura e Bacharelado se deu para além dos espaços decisórios da Educação Física, de conformidade com o contexto dos anos 80, 90 e primeiros anos da década do III milênio, de presença hegemônica do projeto societário de índole neoliberal delineado pela concepção de Estado Mínimo, Globalização da Economia e predominância do capital financeiro sobre o produtivo.
- Argumento ter sido a configuração do modelo neoliberal de ordenamento sócio-político-econômico naquela década, em nosso país, a base sob a qual, na formatação do Estado Mínimo e sua subsequente desresponsabilização pela normatização/fiscalização da ação profissional de profissões ditas liberais, aliada ao recrudescimento do entendimento cartorial de ordenamento societário, a responsável pelas determinações geradoras das condições objetivas fundantes do atual estágio.
- Não descarto, ainda, o fato de que em contrapartida à suspeita de alguns da velada intenção de aligeiramento da formação dos licenciados — ademais não sustentada pela constatação da qualificação incontestada da superação do famigerado 3 + 1 presente até então nos demais cursos — virmos a obter, no âmbito da Formação do Licenciado em Educação Física, possíveis ganhos com a centralidade da Formação vinculada à questão da Educação Escolar brasileira.
- Com efeito, a Resolução 07/04, ao sinalizar a formação do Graduado como expressão da profissão a ser exercida por profissional liberal, traz embutida a ratificação da responsabilidade do Estado pela normatização, fiscalização e execução de políticas educacionais voltadas ao direito constitucional de acesso à Educação Formal a todos os brasileiros. Para tanto endereça a Formação do Licenciado a outro campo que não o das profissões liberais, defendendo a centralidade da formação do Professor à problemática da Educação Escolar Brasileira e a normatização e fiscalização das profissões liberais aos próprios profissionais. A estruturação/configuração de Conselhos Profissionais vem explicitar a forma encontrada pelos profissionais, em sociedades com vieses cartoriais, de auto-organização.
- Sem dúvida, estabelecer uma relação mecânica e automática entre a formação profissional e o controle do exercício da profissão através dos Conselhos Profissionais é, a meu juízo, equivocada.

Fundamento minha posição na resposta ao item 01 das perguntas elaboradas:

1. **Qual a conjuntura na década de 80, na qual se deu a movimentação que levou à produção da Resolução do CFE n. 03/87? Como a Educação Física estava situada nesta conjuntura? Qual o estágio do seu desenvolvimento do ponto de vista intelectual e material? O que demandou a divisão da formação?** Se entendermos a relação da Formação Profissional com o Mundo do Trabalho na perspectiva da “formação de Homens com consciência do tempo em que vivem e, por conseguinte, do lugar que ocupam nas relações sociais de produção no modo de produção capitalista”, então diríamos que, historicamente, a Formação Profissional na EF, sempre esteve hegemônica pela relação com o Mercado de Trabalho, no sentido do amoldamento social fundado em uma formação técnica e acrítica.

Vitor Marinho de Oliveira, João Paulo Subirá Medina e Apolônio Abadio do Carmo, já na primeira metade dos anos 1980, e eu próprio ao lado de Paulo Ghiraldelli Júnior e outros, na segunda metade daquela década, já reportávamos essa situação, enquanto muitos se encantavam com a psicomotricidade e sua relação com as aulas de EF. Com efeito,

- DL 1212/39 – Criação da Escola Nacional de EF (Universidade do Brasil) e explicitação da primeira diretriz curricular para a formação profissional em EF em nível superior; Brasil e a superação do modelo agrário de índole comercial-exportadora com subsequente inserção no modelo industrial, ambos já demarcados pelo modo de produção capitalista; Processo de urbanização – adestramento físico (Constituição do Estado Novo) e Recreação Operária;
 - Resolução 69/69 – CFE – Ratificadora do entendimento presente na década de 1930, associada à Doutrina de Segurança Nacional pertinente ao período da — Burguesia Fardadall (1964/1984) voltada à formação profissional movida pelo parâmetro da produtividade centrada no binômio eficiência/eficácia, fortalecedor da centralidade da formação profissional na EF à capacitação física da força de trabalho do trabalhador brasileiro, fortalecendo sua vinculação paradigmática ao eixo da aptidão física;
 - Resolução 03/87 – CFE – Adequação da formação profissional ao Projeto neoliberal de Estado e Sociedade; Configuração do Bacharelado ao lado da Licenciatura, limitando esta à docência/ensino e aquela à formação do pesquisador e a outros campos de intervenção profissional em expansão (Fernando Gay da Fonseca – relator da 03/87 - em evento realizado na Unicamp em 1988: “As IES qualificadas desenvolverão o bacharelado e as menos qualificadas deverão se contentar com a licenciatura”).
2. **O que a Resolução CFE N. 03/87 defendia e qual era a motivação principal para a mudança na formação segundo a proposta da Resolução?** Respondida no parágrafo acima.
3. **Como ocorreram os debates? A Resolução foi previamente apresentada? Foi debatida pela comunidade acadêmica? Como se deu o processo de sua produção? Quem a redigiu e qual foi a entidade que a defendeu e apresentou ao C.F.E.?** Não é incorreto afirmar que os debates sobre o tema remontam à primeira metade da década de 80 do século passado...

Os cenários onde ocorreram estavam armados basicamente no ambiente universitário através de eventos promovidos por instâncias universitárias, como p.ex. a ocorrida em 1984, na então EEF/USP [hoje EEF/USP], por ocasião das comemorações ao seu cinquentenário.

Naquela ocasião a Associação de Professores de Educação Física de São Paulo [APEF/SP], em conjunto com a Direção da EEF/USP e APEFs de outros Estados, faz ressurgir a adormecida - desde os anos 1940- FBAPEF [Federação Brasileira de Associações de Professores de Educação Física] e pautar a criação do Conselho Profissional de Educação Física.

Vale lembrar que a criação do referido Conselho Profissional foi aprovada pelo Congresso Nacional no ano de 1989, em votação das lideranças partidárias sob esforço concentrado, sendo, todavia, vetada pelo então presidente da República, José Sarney, a partir de Exposição de Motivos de seu Ministro do Trabalho, Almir Pazzianotto, o qual se valeu, basicamente, da argumentação de que a profissão de professor já se encontrava regulamentada pelo Estado Brasileiro.

Também em 1986 a FEF/Unicamp – cujo curso de EF iniciado em 1985 trazia a figura do bacharelado - organizou evento voltado ao debate das novas Diretrizes Curriculares, no qual, dentre outros, se fez presente o conselheiro do CFE e relator da 03/87, Fernando Gay da Fonseca.

4. **Como esta Resolução se situa em relação ao debate travado na Educação Física nos anos 80? A Resolução expressa os interesses de quais grupos políticos? Estes grupos políticos estão de alguma forma articulados aos interesses econômicos? É possível precisar os interesses econômicos que estavam em jogo?** Se havia interesses econômicos em jogo? Óbvio que sim! Pensar a intervenção do profissional de EF em setores não vinculados à Educação Formal estava associado – consciente ou inconscientemente – à busca de remuneração superior àquela presente no âmbito da Educação somado à luta corporativa pela reserva de mercado de trabalho em ascensão.

Vejam esse dado por mim trabalhado em texto publicado sob a forma de capítulo de livro: “..Pois é nesse Brasil desigual que também vamos encontrar a informação de que o país só perde para os EUA em número de...*Academias de ginástica*...

Segundo matéria encontrada em endereço eletrônico¹⁸⁸, impulsionada pela conjugação de fatores como o aumento da renda das classes —CII e —DII, a disseminação de um estilo saudável — responsável pela demonização do sedentarismo — e a definição do Brasil como sede de megaeventos esportivos mundiais (Jogos Olímpicos Militares em 2011, Copa das Confederações de Futebol em 2013, Copa do Mundo de Futebol em 2014 e Olimpíadas de Verão em 2016), estaria havendo um aquecimento dos negócios ligados às atividades físico-esportivas no país responsável pela duplicação do número de academias de ginástica de 2007 (ano dos Jogos Panamericanos no Rio de Janeiro) para cá, alcançando o total de 15.551 academias, superado apenas pelos norteamericanos e responsável pela geração de receita na ordem de US\$ 1,11 bilhão no último ano”².

Não percamos de vista a conjuntura daquele período histórico. No cenário nacional assistíamos os estertores do regime de exceção conduzido pela burguesia fardada, em um clima de desolação dado o insucesso do Movimento das Diretas-já! ao lado da frustração pelo resultado da

⁸⁸ < http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100725/not_imp585706,0.php>.

*Os dados são do último relatório da IHRSA Association (International Health, Racquet & Sportsclub), entidade internacional do setor. A perspectiva é de que esse mercado continue avançando a passos largos, afirma Waldyr Soares, representante da entidade no País e presidente da Fitness Brasil, que atua no mercado de fitness, saúde e bem-estar, no Brasil e na América Latina. "Nos próximos dez anos, seremos o grande país na área de atividade física, saúde e bem-estar. O segmento que mais vai crescer é o de academias de baixo custo, graças à ascensão das classes C e D".

votação de um colégio eleitoral ilegítimo que culminou na posse do então candidato à vice-presidência da candidatura à esquerda do espectro político disputante [lembramos que à direita, como candidato da burguesia fardada estava Paulo Maluf] José Sarney, dado o infortúnio (?!) de Tancredo Neves.

No cenário especificamente vinculado à Educação Física tínhamos a situação paradoxal de, por um lado, darmos conta da configuração de correlação de forças com o segmento conservador mais favorável aos nossos anseios [vide, p.ex. o cotejo com o paradigma da aptidão física através de outra relação paradigmática, desta feita de natureza histórico- social] e, por outro o de convivermos com o fortalecimento da visão conservadora de ciência e produção de conhecimento por conta da organização de nossa área acadêmica a partir de matizes biológicos reforçadores do vínculo paradigmático por nós combatido, aliado ao prenúncio do desalento com a teoria crítica de matiz marxista motivada pela derrocada do dito socialismo real observado no leste europeu e URSS.

Em relação à Resolução 03/87 propriamente dita, se faz necessário olharmos para aquela então em vigor, qual seja, a Resolução 69/69, filha protegida do Governo de Exceção. Não admitir avanços a partir dela é faltar com a verdade histórica pautando-se em leitura maniqueísta falseadora da realidade...

A Res. 03/87 introduziu a figura do bacharelado, é verdade, e se isso se deu foi pela conjugação dos fatores de conjuntura e estrutura presentes naquele momento em nosso país e no mundo, aliado à ausência de forças organizadas sob nossa ótica política no âmbito da Educação Física brasileira... Recordem que o CBCE vive sua ruptura com a lógica biomédica que conduzia suas ações só a partir de 1985, sendo ainda bastante tênue – ainda que fundamental para o devir - sua capacidade de intervenção política e acadêmica, e o Movimento Estudantil na/da Educação Física tinha nele sua principal referência. Mas, por outro lado, superou a lógica do *currículo mínimo por áreas de conhecimento*, que muito contribuiu para um mais do que razoável salto qualitativo no processo de formação de nível superior.

5. **No processo de deliberação, houve oposição? Quais grupos se contrapunham? Quais as entidades que estavam presentes no debate e quais foram as posições que defenderam?** Penso ter respondido acima.
6. **Quais foram os intelectuais orgânicos que expressaram os diferentes em debate no processo de produção das Resoluções e a quais grupos representaram?** Citar nomes é correr riscos de deixar de fora intelectuais importantes no processo vivido. Àquela época tínhamos clareza quem era de fato nossos inimigos. Não os confundíamos com os que embora não se filiassem à nossa tradição teórica, defendiam tanto quanto nós, a derrocada do regime de exceção. No âmbito da Educação Física, o corte se dava menos pelo viés de classe e mais pelas especificidades do nosso campo, do campo da Educação Física/Ciências do Esporte. Sim, me refiro a —campoll, na perspectiva assinalada por Bourdieu e sim, vejo possível a aproximação de tal teoria com a tradição marxista.

Não havia dúvidas que o CBCE desenvolvia a época – como desenvolve hoje, malgrado alguns poucos o entenderem, de forma tacanha no mínimo desrespeitosa e, sobretudo, equivocada, “palco de vaidades e imposturas intelectuais” – um papel significativo na articulação dos setores contra-hegemônicos (sim contra-hegemônicos, pois jamais fomos hegemônicos). O que o tornava —

e o torna — essencial nas lutas travadas, era e é sua capacidade de agir propositivamente [recomendo aos que ainda não leram a leitura da dissertação de mestrado de Luciano Galvão Damasceno intitulada “30 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Educação Física e a construção de uma Hegemonia”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da FEF/Unicamp em 2011]. Agir propositivamente, que fique claro, é identificar e reconhecer a correlação-de-forças presente em certo momento histórico e diante dela se posicionar de forma a conduzir a construção do consenso o mais próximo possível de suas aspirações sociais e políticas.

Outro coletivo significativo àquele momento foi o expresso pelo Movimento Estudantil materializado na Educação Física pela ExNEEF. Muitos de seus quadros se demonstraram militantes político/acadêmicos de envergadura, hoje ocupando lugar de destaques na política - não só - universitária brasileira.

7. **Como se deu o embate entre MEEF/CONFEF/CBCE para a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física?** Tenho para mim que o Movimento Estudantil, a partir da segunda metade dos anos 1990, abdicou de sua autonomia se submetendo ao pensamento presente em outros coletivos, aparentemente – e somente aparentemente - mais combativos, pois circunscritos à intervenção meramente discursiva, ainda assim desconsiderada pelo conjunto da EF.

Faço tal afirmação com a convicção de quem desenvolveu – mais por circunstâncias históricas do que por méritos individuais – papel protagônico no processo de gestão das Diretrizes Curriculares materializada na Res. CNE/CES 07 de 2004.

Vejamos: Ao assumir a presidência do CBCE (set/99) estabelecemos (nós DN, em consonância com as demais instâncias da entidade) como prioridade construir a presença da sociedade científica nos debates travados ao redor da reforma curricular instituída ao final do ano de 1998 pela SESU/MEC e CNE.

Passamos então a estabelecer interlocução com os órgãos governamentais responsáveis pelo processo com vistas a demovê-los do entendimento de ser o Confef [criado por força de lei em setembro de 1998] o único interlocutor de nossa área. Já em 2000 abrimos espaço na I Conferência de Educação, Cultura e Esporte organizada pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Câmara de Deputados do Congresso Nacional, de fundamental importância para que na 2ª edição do mencionado evento pudéssemos pautar o tema e formatar o debate ao lado dos organizadores.

Tal ocasião se evidenciou aos olhos do coordenador do processo de construção das Diretrizes Curriculares para a área da Saúde do Conselho Nacional de Educação, Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão, como *explicitador da ausência da democratização dos debates sobre o assunto entre os distintos segmentos componentes da Educação Física*.

Tal ausência se fez perceptível a ele pela centralização da interlocução com a EF na esfera do Conselho Profissional, dada a aproximação deste com o conselheiro relator da referida Diretriz, Carlos Alberto Serpa de Oliveira, autor do então já elaborado Parecer 198/02 CNE, a partir do qual a Resolução seria estabelecida.

Foi naquele evento, realizado em um dos auditórios do Congresso Nacional, que o conselheiro Éfrem Maranhão se comprometeu, para desalento dos representantes do Confef ali presentes — seu presidente vitalício entre eles — a reabrir o debate sobre o assunto, destinando ao

CBCE a responsabilidade de articular os setores da EF até então deixados à margem do processo.

Ainda naquele ano de 2002, o CBCE organizou nas dependências da FEF/Unicamp evento inaugural da reabertura dos debates, para o qual o Movimento Estudantil - a contragosto de muitos - foi convidado e se fez presente naquilo que se mostrou exitoso, malgrado esforços de setores por demais conhecidos de buscar desqualificá-lo.

Em 2003 (fevereiro), não mais na condição de presidente do CBCE e já no Governo Federal junto ao Ministério do Esporte, resolvemos - eu e o então Secretário Nacional do Esporte, Orlando Silva, fazer uma visita de cortesia ao presidente do CNE naquele momento, ex-reitor da Católica de Salvador à época dele (Orlando) como estudante daquela instituição.

Naquela ocasião, após os cumprimentos de praxe, resolvi perguntar a ele sobre o andamento das Diretrizes Curriculares. Ao ser argüido, ele chama à sua sala o conselheiro Efrem de Aguiar Maranhão, o qual, por sua vez, solicita ao secretário do presidente do Conselho ir a busca de informações atualizadas.

Minutos depois o secretário ingressa na sala e com ar constrangido informa ter sido a proposta de diretriz encaminhada à Casa Civil para publicação no Diário Oficial sob a forma de Resolução pelo relator conselheiro Carlos Alberto Serpa de Oliveira (que diante da eminência do fim de seu mandato, entendeu não sair sem antes dar por terminada sua missão) à revelia do coordenador da área...

Demonstrando um misto de constrangimento e insatisfação pelo ocorrido, o conselheiro Efrem Maranhão procura localizar o conselheiro relator, não localizando-o.

Sáimos - mais eu do que Orlando, por conta de meu envolvimento com o assunto - desolados do CNE, com o sentimento de termos sido passados pra trás... Chego a meu gabinete e, conversa vai conversa vem, resolvo ligar para a Casa Civil em busca de informações... Em primeiro lugar se o documento já estava prestes a ser publicado; Recebendo a resposta negativa, pergunto sobre a possibilidade de retirá-lo da gráfica, obtendo como resposta ser necessário que o pleito fosse feito pelo CNE.

Ligo, então, ao CNE e converso com o secretário do presidente, Sr. Raimundo Miranda, de quem obtenho a informação de que ele faria a gestão necessária. Desligo o telefone incrédulo com a possibilidade de isso vir a ocorrer, sentimento que aumenta com o passar dos dias, quando então sou surpreendido por um seu telefonema: —Lino - o documento está aqui comigo. Venha aqui para vermos o que fazer daqui para frente...

Volto ao CNE e com Efrem Maranhão construímos uma agenda a ser coordenada pelo ME, destinada a reconstruirmos o Parecer, parâmetro da Resolução de modo a buscar contemplar o consenso possível diante da situação.

Abro um parêntese para o dito até aqui: Estivemos a um passo de termos uma Resolução fundada no Parecer 138/02, amaldiçoado por todos nós, e agora cabia construir outra que certamente não seria a expressão de nossa vontade política - dada a correlação-de-forças existente e por nós não desconhecida -, mas que certamente significaria avanço em relação ao anunciado pelo Parecer 138/02...

CBCE, então sob a presidência da professora Ana Márcia, Condiesef (Conselho Nacional de

Dirigentes de Instituições superiores de EF, então presidido pelo professor Pablo, da UFMG) [alguém, em sua consciência, suporia ter aprovada uma Diretriz que se legitimasse na área sem contar com o aval do Condiesef?), o Grupo de estudos e pesquisas LEPEL (com a professora Celi Taffarel na condição de sua Pesquisadora-lider), ExNEEF e o Confef são chamados a encaminhar sugestões... Para — costurar tal documento convidamos o professor Helder Guerra Resende, cujo trânsito entre esses distintos setores da EF era conhecido, da mesma forma que também era conhecido a resistência a meu nome por parte — a direita dos envolvidos...

Etapa seguinte foi constituir a comissão de especialistas da SESU, que teria a tarefa de fechar a proposta e encaminhá-la ao CNE. Ao compô-la, incorporamos um representante do Confef que, ao ameaçar dela não participar se não tivesse dois assentos, aquiesceu com a vaga oferecida, sendo ela ocupada pelo professor Tojal. Para sua presidência foi indicado o professor Helder.

O Parecer 058 e a Resolução 07, ambos de 2004, são frutos desse difícil e intrincado processo...

Nas audiências públicas organizadas (duas) para debatê-la, EXNEEF e LEPEL, defensores de um mesmo documento, declinaram de subscrevê-la. Na mesma ocasião, mas nos bastidores, o Confef tentou convencer o conselheiro Efreim Maranhão a retirar do Parecer as citações ao trabalho protagônico de coordenação do processo desenvolvido pelo ME. A essa tentativa, o coordenador da área da saúde respondeu não estar ali para editar a história...

8. **Quais argumentos eram utilizados por cada grupo a favor ou contra a Resolução?** Das mais distintas ordens, a maioria delas centradas em motivações de cunho conceitual que obviamente deixavam implícito uma determinada compreensão de mundo, sociedade e Educação. Outras por desejar os louros pela sua *paternidade*... E alguns por entender política como sendo cotejo de projetos a ser feito independentemente da correlação-de-forças existente... Ironicamente, ignoravam a realidade posta, em nome da defesa idealizada de uma ideia, mesmo dizendo partirem de uma teoria que tem a realidade histórica como referência central...
9. **A partir dos anos 80, como vem se desenrolando o debate sobre a Formação em Educação Física? Como este movimento encontra-se hoje? Quais grupos disputam a direção da formação hoje? Quais são as instâncias que estão participando deste debate? Na correlação de forças, quem está obtendo hegemonia? O debate colocado hoje é o mesmo que esteve presente nos anos 80?** Estudo por nós desenvolvido em 2010, sob dados de 2009 disponibilizado pelo INEP, encontrou o quadro abaixo reproduzido:

IES	Região	Licenciatura	Bacharelado	Bacharelado e Licenciatura	TOTAL
					por região
	Norte	29	1	0	30
	Sul	31	29	0	60
Universidade Pública	Sudeste	14	6	13	33

	Centro-Oeste	24	0	1	25
	Nordeste	49	5	16	70
	Total	147	41	30	
	Norte	22	1	0	23
	Sul	55	18	0	73
Universidade Privada	Sudeste	56	24	39	119
	Centro-Oeste	14	4	2	20
	Nordeste	13	13	0	26
	Total	160	60	41	
	Norte	4	1	0	5
	Sul	12	12	0	24
Centro Universitário	Sudeste	35	20	13	68
	Centro-Oeste	4	3	3	10
	Nordeste	3	2	0	5
	Total	58	38	16	
	Norte	0	0	0	0
	Sul	3	4	2	9
Faculdade Integrada	Sudeste	12	12	7	31
	Centro-Oeste	1	3	1	5
	Nordeste	3	2	0	5
	Total	19	21	10	
	Norte	6	3	0	9

	Sul	22	12	8	42
Faculdade	Sudeste	37	20	6	63
	Centro-Oeste	10	11	1	22
	Nordeste	23	20	0	43
	Total	98	66	15	
	Norte	0	0	0	0
	Sul	1	0	0	1
Instituto de Educação Superior	Sudeste	11	2	2	15
	Centro-Oeste	0	0	0	0
	Nordeste	7	2	0	9
	Total	19	4	2	
Total de Cursos					959

Tabela 1: Número de cursos por tipo de IES e região geográfica³.⁸⁹ - **Fonte:** INEP 2009

Instituições de nível superior formadoras em Educação Física no Brasil

O número é alarmante... Se não pela dimensão territorial brasileira certamente pela ausência de uma distribuição que se apóie em critérios geopolíticos, acarretando excesso de oferta em determinadas regiões ao lado de carência de recursos humanos em outras tantas.

Estamos falando de **959** cursos superiores de Educação Física, **550** deles em *Universidades*, **248** nas de natureza *pública* e **302 particular**. Os demais estão distribuídos nos *Centros Universitários (128)*, *Faculdades Integradas (60)*, *Faculdades Isoladas (194)* e *Institutos de Educação Superior (27)*.

Desse total, **615** estão voltados para a *Licenciatura* e **344** para o *Bacharelado*. Das *Universidades Públicas 30* oferecem ambas as modalidades, contra **41** das *Particulares*. Já do total de *Centros Universitários*, **16** lidam com licenciatura e bacharelado. **10** *Faculdades Integradas*, **15** *Faculdades Isoladas* e **02** *Institutos de Educação Superior* abarcam ambas as possibilidades de formação.

- A defesa da Licenciatura Ampliada parte do pressuposto que ela, desde o final dos anos 30 do

⁸⁹ Para chegar ao nº de cursos levou-se em conta a necessidade de somar tanto à licenciatura quanto ao bacharelado, os oferecidos por uma mesma IES.

século passado, vem dando conta de uma formação que responde positivamente aos atributos de criticidade, condição essencial para a apreensão das Práticas Corporais – O Esporte dentre elas – como práticas social e historicamente constituídas. Sabemos que isso não corresponde à verdade dos fatos, muito pelo contrário. Estudos de fôlego sobre a formação em Educação Física sob as determinações das diretrizes curriculares de 39, 69 e 87 são conhecidos dos que se dedicam a estudar/pesquisar o tema.

- Por outro lado, não são conhecidos estudos que analisem a Formação Profissional em Educação Física a partir da Res. 07/04, pelo simples fato de não ter havido tempo suficiente para fazê-lo, haja vista ter a Resolução 07/2004 sido implementada a partir de 2006, o que significa dizer que os egressos dos cursos sob a influência dessa mais recente orientação curricular datam de, no máximo 3 anos, tempo insuficiente para análises mais complexas sobre seu significado.
 - Não obstante, relatos comumente ouvidos nos dão conta ou da ausência de diferenciação entre os modelos na formação ou da significativa melhora na formação do licenciado que, diferentemente do que vinha ocorrendo sob a tutela das diretrizes anteriores, se vê obrigado a apreender o universo da educação escolar brasileira, algo não presente na história da Educação Física brasileira.
10. **Pode nos auxiliar indicando referências e documentos que contribuam para o entendimento do debate?** Sugiro uma releitura da Resolução CNE/CES 07/04 a partir da leitura do Parecer 058//04 cotejado com a leitura do Parecer CNE/CES 138/02. Sugiro também a leitura da Resolução CNE/CES 04/09 a ser feita à luz do Parecer CNE/CES 213/08. Sugiro contatarem o Professor Nivaldo Antonio Nogueira David pela sua relação com a temática. Tanto os dados sobre o quadro da EF na Educação Superior quanto ao nº de academias de Ginástica no Brasil encontram-se no texto —Formação em EF no âmbito da Educação Superior brasileira; Aproximações ao cenário sulamericanoll, In Pinto de Almeida, Maria de Lourdes; e Catani, Afranio Mendes (orgs.) —Políticas de Educação Superior na América Latina: Impasses e possibilidadesll. São Paulo: Mercado das letras, no prelo. (lançamento previsto para a Reunião da ANPED [out/12]).

4. Entrevista de Cláudio de Lira Santos Júnior

Resposta enviada em 24 de agosto de 2012.

Veja só: você sinaliza na discussão da direção política, de querer localizar a raiz que produziu a divisão. Do ponto de vista lógico, no terreno marxista, a raiz disso é a divisão capital x trabalho, porque é essa divisão que gera a formação unilateral, a burguesia tem uma formação unilateral porque é privada do trabalho material, o proletariado tem uma formação unilateral porque é privado da ciência, e hoje em dia da tecnologia, da arte e de outras coisas. Então assim, **do ponto de vista marxista o começo de tudo isso é a divisão social do trabalho**, o que vai mudar nos tempos, é como essa divisão social vai se estrepar.

1. Qual a conjuntura na década de 80, na qual se deu a movimentação que levou à produção da Resolução do CFE N. 03/87? Como a Educação Física estava situada nesta conjuntura? Qual o estágio do seu desenvolvimento do ponto de vista intelectual e material? O que demandou a divisão da formação?

2. O que a Resolução CFE N. 03/87 defendia e qual era a motivação principal para a mudança na formação segundo a proposta da Resolução?

3. Como esta Resolução se situa em relação ao debate travado na Educação Física nos anos 80? A Resolução expressa os interesses de quais grupos políticos? Estes grupos políticos estão de alguma forma articulados aos interesses econômicos? É possível precisas os interesses econômicos que estavam em jogo?

Minha impressão no caso da EF é de que até ali nos anos 80, era isso que eu começava a conversar com você, até ali nos anos 80 toda a discussão na EF de bacharelado, de bacharel, de conselho – com um pouquinho de cuidado com a minha palavra agora – mas ela era mais anedótica, ela era mais pontual, era uma posição de boa fé. Por exemplo, quando você pega o Inezil Pena Marinho falando dos conselhos, ele dizia olha, a EF não é reconhecida porque não tem o seu conselho e aí ele vai falar da medicina, do direito. Bom, faltava ao Inezil aquela posição marxista para lembrar que, a medicina não é reconhecida por causa do conselho, a medicina é reconhecida porque é um campo de trabalho tradicional onde a burguesia sempre ocupa dela, não era por causa do conselho. Os advogados não são um curso de elite por causa do conselho, é ao contrário, os conselhos foram fundamentais para proteger a entrada da patuleia naquilo que é curso da elite, mas o de direito do que o de medicina viu? Porque o de direito sempre foi a expressão jurídica da luta de classes, o direito sempre foi pra dizer o seguinte, quem tem o poder faz tudo e quem não tem faz a lei. Isso é o curso de direito, quem tem poder faz tudo não cumpre a lei, aliás, a gente está passando por isso na greve agora. Mas depois dos anos 80 não, depois dos anos 80 esse debate começa a ter um pouco mais de fundamentação teórica, e começar a ter um pouco mais de adesão à realidade. Até a 03/87 e que você cita no seu trabalho a minha impressão é que as condições objetivas, o que o Hajime fala a expansão do setor privatista, mas ainda não estavam maduras, a Constituição de 88 ainda não está pronta, a crise dos anos 70 não tinha pego a gente de jeito pra ter abertura dos mercados, na área da gente o efeito “genifonda” ainda estava só começando, nós ainda falávamos

de saúde sobre uma perspectiva não de estilo de vida, mas a gente ainda falava do ponto de vista do movimento carismático do saúde para todos (e aquilo é um movimento carismático, não tem pé nem cabeça), aliás, o Naomar está dizendo isso, não sou nem eu que estou dizendo.

Como as condições objetivas não estavam dadas na 03/87, e isso pode ser uma deficiência de análise minha, mas a minha interpretação é que o grande foco ali era a briga com as licenciaturas curtas. E como já haviam em várias áreas licenciatura e bacharelado e 87 era um período muito delicado para o poder constituído, 87 é um período que de fato, uma dada direção desse país está francamente perdendo força e uma outra está se consolidando, 87 é um período de transição, reza a lenda que num período de transição quando não tem um muro, o poder constituído constrói um e sobe nele. Então, aqui a ideia que aparece de licenciatura e o bacharelado, em minha opinião é apenas dizer assim, como já existe licenciatura e bacharelado, e aqui o CFE funda um pouco, o que depois vai aparecer na LDB, acaba com essa discussão e diz, os cursos superiores serão todos cursos de graduação, essa posição que vai aparecer depois e ela está lá no CFE, então agora estou dizendo, isso pode ser uma fragilidade de interpretação minha, cuidado com ela, mas eu estou interpretando que a grande briga ali era com a licenciatura curta, como esse era o foco principal, dizia olha, tem um povo falando de licenciatura, falando de bacharelado, bota aí curso de graduação em licenciatura e/ou bacharelado.

Bom, se eu tiver correto é interessante notar que mesmo a 03/87 autorizando os cursos de bacharelado, de lá até as diretrizes quase não apareceu bacharelado e onde apareceu não surtia muito efeito, não chamava tanto a atenção, a USP, a UNICAMP, um bacharelado aqui, acolá, mas não era o grande debate. A coisa começa a pegar pesado a partir da discussão, ali veja só, a gente entra numa segunda reforma ampla da educação brasileira, já no contexto da mundialização da educação em 90, Hajime fala sobre isso, ai sim as condições objetivas começam a ficar maduras, tinha mudado o aparato jurídico, tinha mudado o aparato do Estado, tínhamos entrado num processo de privatização pesada e esse processo todo vai alterar as concepções estruturantes da nossa área, nesse período pelo processo de desresponsabilização do Estado nas políticas sociais que a gente deixa de falar de saúde para todos, pra falar em promoção da saúde, pra chegar em estilo de vida ativo, ou seja, a gente vai retirando do Estado a obrigação de garantir políticas sociais que geram saúde, para passar a responsabilizar o sujeito pela condição de saúde dele. Agora nós somos gordinhos, sedentários ou qualquer outra coisa por causa do nosso estilo de vida e não porque as condições materiais de nossa existência nos levam pra isso.

Na educação a mesma coisa, por isso que nos anos 90, final dos anos 90 que começa a discussão das diretrizes curriculares que vai alterar na essência a formação de todas as áreas. E aí começa, olha só que legal, a 03/87 é de um ano interessante para a EF, é a grande ruptura do CBCE, ou pra dar nome, o pessoal da área da saúde que era quem dirigia o CBCE, 87 é o ano que a geração da Celi vai ao congresso de Recife já eleito para tomar posse em 88, 87 seria um grande encontro nacional da FBAPEF em Recife, se a FBAPEF não tivesse rachado, esse racha quase bota a gente na cadeia. Eu tava dizendo a Elza que pouca gente sabe que boa parte do ódio que se tem a geração da Celi tem a ver com esse racha da FBAPEF. A APEF de Pernambuco até hoje tem aquelas faixas amarelas na porta, desde lá ninguém se meteu a mexer naquilo ali, foi barra

pesadíssima porque os caras tinham preparado um grande evento, tinha vendido coisas, tinha feito empréstimos, aquilo que a gente fazia quando fazia evento, só que eles pensaram numa coisa maior, teve o racha e ninguém foi, ficou todo mundo endividado, enfim, essa época o movimento estudantil começa a atuar de forma mais pesada, o movimento estudantil até então em minha opinião, ele tinha a função de reorganizar as forças, reorganizar. No CONBRACE de 89 em Brasília, entre 89-91 é constituída a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), porque os ENEEF's já tinham sido retomados, mas não tinham sua executiva. Se a minha memória ainda não me traí, a primeira executiva foi aquela que entrou o Manuel Leonardo, a Poliana, o Sávio, lá de Pernambuco, tem mais gente por esse Brasil, eu to lembrando do pessoal de lá. É nesse sentido que o movimento estudantil começa a atuar de forma mais direta, ele passa um tempo reorganizando o setor, ele vai se instrumentalizar dizendo quais são suas instâncias e aprovar a Executiva foi aprovar também o regimento e aquela série de coisas, e vai reconhecer no seu movimento as suas lideranças, aquele era o momento disso, a partir o pau começa a comer pelos ENEEF's, aí o couro come no centro. É interessante, de 87 em diante que essas coisas vão acontecer, em 87 não tinha ministério do esporte também não tinha ministro. Então nesse período você ainda tem as APEF's e FBAPEF's, você tem o CBCE e você tem o movimento estudantil, 17 anos depois você vai ter o CBCE com suas forças políticas na minha opinião desconfiguradas e parte delas degeneradas, politicamente a minha avaliação.

No final dos anos 80, início dos anos 90 o nome de referência da FBAPEF é o Roberto Liao, o Roberto era – até onde eu consigo lembrar – o último presidente da FBAPEF que conseguiu segurar os setores conservadores que discutiam bacharelado e regulamentação, isso era um debate que pertencia a um setor, principalmente ligado ali ao pessoal do Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro. O Roberto Liao, bravamente na minha opinião pra render um elogio ao companheiro, quando todo mundo dizia que tinha que ir para as gestões, que tinha que ir para os sindicatos, ele ficou como presidente da FBAPEF. O Roberto sai para cumprir outras tarefas, eu não sei agora quem que se transformou, quem foi que foi eleito a presidente da FBAPEF, agora eu não lembro mesmo, mas são essas as figuras com o apoio do Steinhilber e tal, que vão chamar novo congresso, reabrir a discussão de bacharelado, reabrir a discussão de regulamentação, vão aprovar no congresso da FBAPEF e vão fazer um lobi com os empresários, no Rio e em São Paulo eles perderam força porque quando entraram a discussão do conselho via Eduardo Mascarenhas que barra com o argumento de que aquilo era reserva de mercado, eles só vão encontrar força no Rio Grande do Sul com o apoio do Paulo Paim. O Paulo Paim que já tinha uma candidatura alicerçada com setores populares, mas também com setores com frações da burguesia, o Paulo Paim achou que aquilo não era nada, segundo ele enfim, o resto a gente conhece da história. Isso era só para dizer que no final dos anos 80 e início dos anos 90, o ator privilegiado desse embate ainda era a FBAPEF, no início dos anos 90 em diante passa a ser o CONFEF, o problema é que os anos 90 agora é o CONFEF quem está juntando força, porque o grande embate do CONFEF era para se sustentar, era para se compor, era para se reorganizar, era para ganhar hegemonia e que ele faz com uma certa qualidade. No final dos anos 90, o CONFEF já era o interlocutor de todos os setores que discutem educação física nesse país, e aí o debate da 07/04 pra tentar fechar o debate.

6. Como se deu o embate entre MEEF/CONFED/ CBCE para a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física?

7. Quais argumentos eram utilizados por cada grupo a favor ou contra a Resolução?

2004 tem a aprovação da 07/04, e eu já tornei isso público, minha posição é que o CBCE ali degenerou por completo, alguns dizem que ele tem volta, eu to dizendo que não tem, e eu acho que ele já passou do ponto de inflexão. Por que degenerou por completo? Porque ali é o momento em que o CBCE rasga uma das coisas mais caras à entidade, que é quando a direção que vivia dizendo que o que alimentava os debates eram os GT's, era a sua base, o GT toma uma posição via Carta de Vitória e a direção nacional toma outra, toma outra avalizada ali com a Zenólia e tal. Por isso que eu to dizendo que ali houve uma ruptura, porque ali é quando o debate democrático que se dizia ter do ponto de vista científico, ele é rompido para demonstrar que não, que o CBCE sempre foi uma entidade entrecruzada por forças que num dado momento foi uma força que prevaleceu, é essa expressão de degeneração que eu to utilizando, não é a de ter uma posição.

O movimento estudantil nesse período já tinha ocupado o CNE, já tinha ateado fogo, era de fato o que a gente tinha de mais avançado. A FBAPEF na sua expressão mais organizada já era CONFED.

No momento em que nós começamos a brigar internamente e começam a ter cisões do ponto de vista partidário, sindical e outras coisas, o CONFED estava no movimento contrário de construir um dada unidade sobre a necessidade de ganhar hegemonia. Os confedianos eu não tenho a menor dúvida, os caras gostam muito de dinheiro e de poder, não é da educação física, mas como o conselho é da educação física e não é de outra coisa, pra ganhar dinheiro e poder só pode ganhar via debate da regulamentação da profissão e via posição de uma determinada concepção. Então, eles vão ser interlocutores em tudo, políticas públicas, movimento estudantil, enfim, no período que antecede as diretrizes curriculares – aí eu vou caminhando para o fim agora – as condições objetivas agora estavam maduras, a legislação já tinha sido operada, a reforma educacional já tinha sido feita, o setor privatista tinha se expandido de uma forma absurda, a entrada da microtecnologia já tinha colocado um novo padrão de organização do trabalho, o que colocava menos uso da força concreta, o que em certa maneira depõe contra essa história de que atividade física é bom, a vida está dizendo para a meninada que não é, tudo é eletrônico, tudo é conforto, tudo é vídeo game, a gente é que fica dizendo que a atividade física é bom, precisa provar para eles que é mesmo. As condições objetivas estão maduras é outra realidade que agora aparece com muita força e as condições subjetivas também. Por que as condições subjetivas também estão? No desfecho das diretrizes você vai ver como é que os sujeitos vão se posicionar, bom, por que o LEPEL fechou com o movimento estudantil a proposta da licenciatura ampliada? Primeiro porque nordestino não podia discutir diretrizes, a posição da primeira comissão de especialistas qual era? Pode participar da comissão de especialistas todos os cursos que tem pós-graduação, se vocês pegarem nesse período, norte, nordeste, centro oeste não tinha cursos de pós-graduação, nós estávamos banidos da possibilidade de debater.

E a segunda coisa, aí a gente tinha que entrar por alguém, entrando no GT formação, deu no que deu, o Ministério do Esporte, deu no que deu, quem estava chamando a discussão unificada era

o movimento estudantil, a gente prepara o material e apresenta, vocês topam isso aqui? Eles mandaram a contra proposta, fizeram-se os ajustes e disseram a gente topa, a posição da gente foi isso agora é de vocês, o pessoal da história fica recuperando, mas na verdade é de vocês, é a proposta que tem que entrar lá. Por que licenciatura ampliada? Porque já tinha na SESU a discussão de que a licenciatura era uma formação específica para a escola, daí a ideia de ampliada era para garantir no termo da lei que a licenciatura é uma formação para a escola e que nós estamos obrigados a fazer isso com o mínimo, mas ninguém está desobrigado a fazer mais do que isso. Então a legislação diz que os Estados tem que investir nunca menos de investir 27%, mas quem quiser investir 100% pode, você não pode investir menos de 27. Então a ideia de licenciatura ampliada era isso, era de compreender que tinha que fazer o mínimo, mas tínhamos que ampliar a formação no sentido de garantir que o profissional formado tivesse competência para trabalhar em qualquer campo de trabalho de acordo com a realidade. Toda a confusão que deu no CNE – isso está relatado – culmina para o que interessa em minha opinião com o Éfren Aguiar Maranhão na audiência pública de 2003, novembro de 2003 em que o Éfren vai dizer que bacharelado na Europa é besteira, ele usou outra expressão, ele vai dizer que ninguém está discutindo mais isso e vocês estão fazendo isso, aí ele acaba com aquela última comissão, o embate estava muito pesado não só por isso. O CNE estava pressionado, a maioria das áreas já tinham aprovado suas diretrizes, os três últimos cursos: educação física, psicologia e pedagogia, quer ou não de fato, estava tendo muita briga e ele monta aquela tentativa de fazer um grande consenso, representantes da SESU da comissão de especialistas - ele colocando os especialistas -, representantes do CBCE, representantes da executiva nacional, representantes do ministério do esporte – o ministério teve direito a essa discussão - e quem era o outro? SESU, CREF, movimento estudantil, CBCE e o ministério do esporte estava apitando também. Qual era a avaliação na época? O CREF estava se aproximando mais da SESU e havia possibilidade de juntar o CBCE, o ministério e o movimento estudantil por uma questão muito simples, quem eram as pessoas. Ana Márcia do CBCE, o Lino ainda estava no ministério, onde é que a aposta foi perdida? O grupo que dirigia os profissionalizados deu pra trás, deu pra trás porque estavam com medo de que? De que política era a arte do possível, quando a política vira à arte do possível a avaliação deles era que se juntasse o movimento estudantil corria o risco de sair coisa muito pior que era a reedição (agora não me lembro do número) do primeiro parecer que foi apresentado no final de 2003.

5. Entrevista de Melina Alves

Resposta enviada em 03 de novembro de 2012.

7. **Como se configuraram as disputas para a aprovação da Resolução CNE 07/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física? Como se travavam os embates entre MEEF /CONFEF/ CBCE/ SESU/MEC/ Ministério do Esporte? Quem os representava?** Por dentro do MEEF há a deliberação da defesa da formação unificada, com a proposta da Licenciatura Ampliada defendida junto com o Grupo LEPEL desde 2003 (a proposta da Licenciatura Ampliada, se não me falha a memória, proposta que foi finalizada no ENEEF de Curitiba no ano de 2003 (seria bom entrevistar a direção Nacional da ExNEEF naquele ano – Ana Paula Alves e Caroline Bahniuk podem ajudar) e procurar os registros da plenária final daquele ano).

Dentro das entidades supracitadas, quem ferrenhamente defendia a proposta da licenciatura ampliada era ExNEEF, representando o MEEF. O CONFEF tinha uma proposta ainda mais rebaixada na época – ver parecer 138/02 do CNE, o que se pode comprovar também pelos textos escritos pelo seu presidente no período, que é o mesmo presidente desde 1998. O CBCE, O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte ao coadunar com a proposta da Comissão de Especialistas, apresentou recuo nas discussões referentes a formação profissional e desconsiderou a posição do Grupo de Trabalho Temático (GTT), Formação Profissional e Mundo do Trabalho, que se colocou contra a proposta da Comissão de Especialistas, como podemos averiguar no documento denominado “Carta de Vitória”, construído em reunião do referido GTT no dia 14 de dezembro de 2003 (anexo). Quem estava na direção do CBCE no período era a Professora Ana Márcia Silva (o que deve ser confirmado), quem representava a direção do CBCE nas discussões de Formação era seguramente a professores Zenólia Christina Campos Figueiredo, coordenadora do GTT de Formação do CBCE no período. (mais uma vez, ver declaração na carta de Vitória).

Em dezembro de 2003, o MEEF estava reunido em Goiânia em seu Conselho Nacional de entidades de Educação Física (CoNEEF), que aglutina os Centros e Diretórios Acadêmicos de todo o Brasil. Em Goiânia, decidimos mudar a sede deste mesmo CoNEEF para Brasília, para que assim fosse possível acompanhar as Audiências Públicas referentes a discussão das Diretrizes Curriculares realizadas nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003 em Brasília (a professora Celi Taffarel fez um relato desta audiência e este relato está do Dossiê de Diretrizes Curriculares organizado pelo MEEF na época, não o tenho, mas acho que Celi tem)

A Comissão de Especialistas (COESP) da SESU/MEC, responsável por apresentar proposta de resolução formulada para as Diretrizes (nesta audiência pública), era composta por SESU/MEC (01), CBCE (01), CONFEF (01), INEP (02)⁹⁰, totalizando 05 membros, apresentou a proposta de DCNEF como um consenso possível dentro da área, tal proposta possibilitava a fragmentação do curso e divergia totalmente da posição do MEEF e do GTT de Formação e Mundo do Trabalho do

⁹⁰ Segundo algumas anotações, não posso afirmar com certeza, mas esta comissão era composta por: Helder Guerra Resende (SESu), Iran Junqueira de Castro (INEP), Maria de Fátima da Silva Duarte (INEP), João Batista Andreotti Gomes (CONFEF); Zenólia Christina Campos Figueiredo (CBCE).

CBCE (mais uma vez, vide Carta de Vitória). Segue trecho da minha monografia de graduação, escrita enquanto estava na direção nacional da ExNEEF:

“Nós as/os estudantes de Educação Física, representados pela ExNEEF na Audiência Pública nos posicionamos criticamente em relação a proposta de resolução, afirmando a não existência de um consenso possível dentro da área e o que estava colocado era um falso consenso, que significava um retrocesso para as discussões dentro da Educação Física, centrando os cursos de Educação Física na mesma lógica de privatização e formação para o mercado instaurada na educação hoje. Defendemos também na Audiência a Licenciatura Ampliada e um processo aberto de discussão para as Diretrizes com fóruns regionais e nacionais de discussão, pra que esta não ficasse restrita a Comissões de Especialistas. Fomos convidados a compor a Comissão de Especialistas durante a audiência, mas não aceitamos devido a restrição das discussões a Comissão de Especialistas e também pois legitimaríamos a construção de um falso consenso dentro da área, ferindo assim a história de luta do MEEF e as deliberações de suas instâncias” (ALVES, 2005, p. 21)

Ao final a comissão de Especialistas ficou composta da seguinte forma:⁹¹ SESU/MEC (01), CONFEEF (01), CBCE (01), Ministério do Esporte (01), sem a participação da ExNEEF, diferente do que muitos querem contar. Em 31 de março do ano seguinte, são aprovadas as DCNEF, que embora não obriguem a abertura de cursos de bacharelado, como também é ventilado por muitos na área, possibilitam que tais cursos sejam abertos.

Gostaria até de destacar uma afirmação que está lá no começo da apresentação da carta entrevistas sobre as atuais DCNEF “contida na Resolução CNE/CES n. 07/2004, que consolida a divisão em licenciado e graduado”. Eu tenho acordo que esta resolução possibilita a divisão entre Licenciatura e Bacharelado, mas também, como discutido em minha dissertação de mestrado (p. 66 a p. 75) e em artigo recém publicado na Revista Motrivivência (documentos em anexo), um simulacro de interpretações equivocadas foi instaurado na área, o que levou a uma interpretação equivocada da obrigatoriedade da divisão do curso entre licenciados e bacharéis e esta interpretação equivocada foi base para a implantação de muitos cursos de bacharelado (na dissertação eu exemplifico com o caso da UFS). Indico também na leitura do meu trabalho de dissertação, a análise mais detalhada que realizei sobre o conteúdo das DCNEF.

8. **Quais argumentos eram utilizados por cada grupo a favor ou contra a Resolução?** Os grupos que eram a favor da resolução (todos menos o MEEF), colocavam como principal questão a formação de um consenso possível entre as entidades que estavam na COESP, julgavam ser impossível legalmente a implantação de uma licenciatura ampliada (o que o MEEF sempre defendeu ser um equívoco e um simulacro). Destaco que o MEEF sempre acusou, com razão, a COESP de não tornar o processo de discussão das DCNEF democrático e a COESP sempre afirmou que era urgente a tramitação de substituição do parecer 138/02 na no CNE (este parecer sim, era rejeitado por todos, menos pelo CONFEEF) por isso não ampliava a discussão.

⁹¹ Não sei quais foram os membros que ficaram na COESP final, acredito que tenham sido os mesmo que apresentei anteriormente, ma, na minha monografia de conclusão de Curso, coloca esta nova disposição, acho que vale a pena procurar documentos oficiais e também o Dossiê de Diretrizes Curriculares organizado pelo MEEF na época.

Hoje defendo ainda mais consistentemente a formação em Licenciatura Ampliada, a proposta do MEEF e do LEPEL. Mas apanhando alguns materiais produzidos no período, que indicam o desenvolvimento do debate do MEEF, veremos:

“Uma proposta curricular deve constantemente se questionar sobre algumas questões: qual projeto de sociedade, educação, universidade de mulher e homem que defende? toda opção se configura em uma opção política, uma proposta curricular nunca será neutra, pois suas opções frente à realidade determinarão concepções de educação, formação e sociedade. quando escutamos o discurso de “neutralidade científica” dentro da construção curricular, temos a certeza que de se trata de um discurso hipócrita, pois sabemos que não existe produção científica descolada dos interesses de classe que permeiam as relações sociais” (ALVES, 2005, p. 26).

Acho que vale a pena consultar estes documentos históricos do MEEF, entre eles a minha monografia de graduação, que embora, diga-se de passagem, muito debilitada, conseguiu expor a posição do MEEF na época.

9. **A partir dos anos 80, como vem se desenrolando o debate sobre a formação em Educação Física? Como este movimento encontra-se hoje? Quais grupos disputam a direção da formação hoje? Quais são as instâncias que estão participando deste debate? Na correlação de forças, quem está obtendo hegemonia? O debate colocado hoje é o mesmo que esteve presente nos anos 80?** Hoje quem faz o contraponto da defesa da formação unificada é o MEEF e o LEPEL. O CONFEF continua ainda defendendo ferrenhamente a divisão da formação, e vem perdendo na justiça em alguns estados o direito de colocar nas suas “carteirinhas” a formação do Professor, se licenciado ou bacharel. O CBCE, nunca se posicionou a favor da formação unificada em todo o período que estive na direção da ExNEEF, acho que estamos em um bom período para uma nova investida nestas discussões e fortalecimento da Licenciatura Ampliada, o CONFEF vem perdendo ações na justiça, muitos estudos de mestrado e doutorado foram constituídos, cursos como na UFSM, voltaram atrás e fecharam o bacharelado...

Quero ressaltar aqui, algumas ações que o MEEF construiu do período em que estive na direção da ExNEEF, pois acredito que ações como esta devem ser retomadas pelo MEEF, no sentido de novamente levantar este debate. Com as pesquisas e dados que temos hoje, oito anos depois de aprovadas as DCNEF, retomar o enfrentamento com mais força e ações práticas. Para mim, a maior ação contrária as DCNEF foi a ocupação do CNE em 2004, feito no ato público do ENEEF de Brasília, a qual tive a oportunidade de participar. Deste modo, deixo aqui citado parte da monografia de graduação, para que esta ação não seja esquecida (caso seja necessário, tenho fotos e vídeos da ocupação).

“No dia 30 de julho, reunidos em Brasília, ocupamos⁹² o Conselho Nacional de Educação, com mais de 300 estudantes para exigir a revogação das Diretrizes Curriculares. O Ato público deu visibilidade para a nossa luta e para as nossas discussões, pois não compactuamos com o falso consenso que possibilitou a aprovação das atuais Diretrizes, sendo assim de resistência a nossa

⁹² Usamos o termo ocupar, pois entendemos que invadir significa tomar algo de alguém a força, e aqui estamos falando sobre a entrada em um espaço público, consideramos uma ocupação ato de resistência e pressão frente ao nosso objetivo que era a revogação das Diretrizes Curriculares.

posição frente à realidade colocada. A *Imprensa* compareceu, o que possibilitou o conhecimento da população sobre a nossa ação (reportagens dos jornais locais em anexo⁹³).

Passamos o dia em *Discussão no Conselho Nacional de Educação*, apresentamos a nossa pauta reivindicatória (anexo), e nos retiramos ao final do dia, ao avaliarmos em coletivo no movimento que seria esta a nossa melhor opção dentro das limitações em que estávamos submetidos pois chegávamos ao final do ENEEF. Marcamos reuniões com o CNE para que continuássemos o diálogo a partir das deliberações do MEEF.

Foi este Ato Público, uma ação organizada que possibilitou as reuniões com o Conselho Nacional de Educação, as quais não acreditamos, que possam modificar a realidade concreta, pois são extremamente burocráticas, durante todo o tempo os Conselheiros se utilizam leis e argumentos tentando nos amarrar a impossibilidade de revogação. As reuniões não avançaram na real proposta de revogação das Diretrizes, mas atendemos a agenda de reuniões para de alguma forma continuar as discussões e o enfrentamento que o MEEF vem se propondo a realizar.

Foram duas reuniões após a ocupação no ano de 2004, sem avanço ou ganho substantivo nos dias 03 de agosto e 14 de setembro de 2004. No dia 21 de março de 2005 tivemos outra reunião, na qual além da ExNEEF, o CBCE também esteve presente e apesar de também afirmarem a necessidade da reabertura das discussões referentes as Diretrizes Curriculares, não avançam em relação a Audiência Pública de 2003, pois não defendem a Licenciatura Ampliada como única possibilidade de formação para a Graduação em Educação Física. Aqui nos deparamos novamente com a total burocracia burguesa do Estado Brasileiro, mas não será esta burocracia que impedirá o Movimento de caminhar em resistência. Nesta reunião, defendemos os fóruns de discussão do próprio movimento relativo as Diretrizes Curriculares e por entendemos que é o Estado quem deve financiar estes fóruns de discussão, apresentamos a projeto de um Seminário Nacional de Diretrizes Curriculares, construído pela ExNEEF, com os seguintes objetivos:

“Constatar, analisar, explicar e levantar possibilidades para a avaliação e reestruturação dos cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil. Envolver no debate estudantes, no intuito de esclarecer, organizar e propor elementos para o currículo local e nacional, como professores e técnicos administrativos dos cursos e instituições federais de ensino superior na região realizada. Elaborar a partir do evento contribuições críticas a serem publicadas, sobre avaliação e reestruturação curricular dos cursos de educação física: realidade e possibilidades” (Projeto Seminário Nacional Interativo de Diretrizes Curriculares: 06).⁹⁴

O Seminário Nacional, que foi nomeado “**Seminário Nacional Interativo de Diretrizes Curriculares: Contribuições do Movimento Estudantil de Educação Física**” não foi financiado em sua totalidade, somente as passagens e as diárias dos palestrantes foram subsidiadas pelo Ministério da Educação e Cultura, o que nos possibilitou realizar três Seminários, sendo estes:

1. **Belém/PA**, nos dias 21 e 22 de maio de 2005, na Universidade Estadual do Pará.

⁹³ Eu não tenho nenhuma cópia da minha monografia e como na época não tinha scanner, as reportagens só ficaram nas cópias impressas do trabalho, sei que doei uma cópia para o MEEF, que talvez esteja na UFRGS, doei também uma cópia ao DAEF da UFBA e tem certamente cópia dela na biblioteca do Departamento de Educação Física da UFPR.

⁹⁴ Este projeto era muito interessante, infelizmente não o encontrei entre meus documentos, talvez Paulo Riela tenha, ou então, ele esteja no arquivo histórico do MEEF.

-Palestra: A Formação de Professores de Educação Física: Realidades e Possibilidades – A Cultura Corporal como objeto de estudo.

-Mesa Redonda: A Posição do CNE (Comissão de Especialistas), da LEPEL (Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física Esportes e Lazer) e do MEEF frente às Diretrizes Curriculares.

-Mesa Redonda: Avaliação: Organização do Trabalho Pedagógico Construindo o Campo e a Crítica.

-Mesa Redonda Regulamentação e Mundo do Trabalho.

2. Goiânia/GO, no dia 08 de junho de 2005, na Universidade estadual de Goiás.

-Mesa Redonda: Campos de trabalho da cultura corporal e regulamentação da profissão.

3. João Pessoa/PB, nos dias 21 e 22 de julho de 2005, na Universidade Federal da Paraíba.

-Mesa Redonda: Campos de trabalho da cultura corporal e regulamentação da profissão.

-Mesa Redonda: Contribuições à discussão de diretrizes curriculares da Educação Física

Após a realização dos Seminários, aconteceu o nosso XXVI ENEEF, de 05 a 12 de agosto na Universidade Federal da Bahia em Salvador, teve em sua temática a discussão de formação humana. Desta vez as ruas de Salvador foram o palco para estudantes de Educação Física de todo o Brasil pedirem entre outras pautas a revogação das atuais Diretrizes Curriculares. Mais uma vez, na plenária final do encontro que é a maior instância do MEEF afirmamos nosso posicionamento de luta pela revogação em defesa da proposta do MEEF para as Diretrizes Curriculares.” (ALVES, 2005, p.22-24)

- 10. Pode nos auxiliar indicando referências, documentos ou contato de sujeitos históricos que possam contribuir para o esclarecimento do processo de divisão da formação em Educação Física no Brasil?** Localizei alguns documentos da época e também a minha monografia de graduação para ser fiel ao que acontecia no período. Importante ressaltar que eu assumi a direção regional VI da ExNEEF na gestão 2003/2004 e posteriormente as direções nacionais de 2004/2005 e 2005/2006, durante este período posso responder sobre as ações da ExNEEF. Envio os documentos que encontrei em anexo a esta carta entrevista e também indico a visita a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde se encontra o arquivo histórico do MEEF. Fico a disposição para quaisquer esclarecimentos e afirmo a certeza que este será um importante estudo para o avanço discussões de formação em nossa área.

6. Entrevista Roberto Liao Junior

Resposta concedida em 05 de novembro de 2012

6. Quais foram os intelectuais orgânicos que expressaram os diferentes em debate no processo de produção das Resoluções e a quais grupos representaram?

Inicialmente manifesto minha alegria em participar de um trabalho que transita num momento histórico de intensa militância política, no qual estive inserido em coletivos de Direção.

Para situá-las cronologicamente fui dirigente da APEF/DF de 1990 a 1996 e da Fbapef de 1994 a 1996, assim como diretor do Sindicato dos Professores no DF nos anos de 1991 e 1992. Posso contribuir com os andamentos do Trabalho, no que tange às correlações de forças, bem com as tarefas que as frações identificadas com um Projeto Democrático e Popular cumpriram.

No final dos 80/início dos 90, vínhamos de um processo de ampla mobilização popular, com o esgotamento da aliança cívico-militar que ceifou vidas e sonhos no período 1964/1985. Este conjunto de militantes resistiu e enfrentou nos atos, nas marchas, mobilizações, greves e ocupações, inicialmente Sarney, em seguida seus sucessores, a dupla Collor no Planalto e Roriz no Buriti aqui no DF.

Intervimos também como dirigentes da Educação Física e do Esporte nos embates ocorridos durante o Governo Democrático e Popular do DF, com Cristovam Buarque de 1995 a 1998. Pelo papel geopolítico que a nossa militância sindical no DF cumpre nas lutas gerais, inseridos aí também os Trabalhadores em Educação Física, coube a nós uma tarefa histórica de luta pela defesa e construção de documentos que apontassem parâmetros na perspectiva civilizatória que defendíamos (e continuamos a defender) qual seja, aquela vinculada ao projeto histórico emancipatório, herdeiros da tradição marxista.

No âmbito distrital disputamos nossas posições na elaboração da **Lei Orgânica do Distrito Federal**, no que concerne à Educação Física ao Esporte e ao Lazer como direitos sociais. No âmbito nacional, participamos dos enfrentamentos durante os anos de 1992/1993, na defesa da democratização do Esporte e do Lazer, no processo de elaboração e de uma **Lei Geral do Esporte**, naquela que veio a se tornar a Lei 8.672/93, popularizada como “Projeto Zico”, assim como do **Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**, na construção e elaboração do Projeto de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual realizamos um histórico ato na Câmara dos Deputados em 1996, numa aliança com entidades representativas dos Arte-Educadores, em defesa da Educação Física e da Educação Artística na LDB.

Institucionalmente foi estabelecida uma aliança com a Federação Brasileira de Profissionais de Educação Física/FBAPEF, com o Sindicato dos Professores no Distrito Federal/SINPRO-DF, a Associação dos Professores de Educação Física do DF/APEF-DF, a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física/EXNEEF, e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE, instancias que neste período, por meio de suas direções, unificaram as ações em defesa da Educação Física, do Esporte e do Lazer como direitos sociais, e se contrapunham a Tese

da Regulamentação da Profissão, com a conseqüente criação dos Conselhos de Profissionais de Educação Física.

Neste contexto uma fração expressiva de nossos militantes sociais pelo país se engajou em direções de escolas, sindicatos, associações, mandatos de partidos populares no executivo e no legislativo, bem como em outros tantos espaços políticos de intervenção, constituindo assim, pela compreensão majoritária destes, o esgotamento estratégico do sentido e significado contra hegemônico do Movimento da Apefs, terreno fértil para que os setores mais conservadores se unificassem em torno da Tese da Regulamentação.

Tal constatação ganha força material, a partir da Lei 9696/98, quando a única Apef do Brasil que não cumpriu papel de ser o núcleo organizativo do Conselho Profissional foi a do Distrito Federal, tendo sido criada pelos agrupamentos identificados com a Tese da Regulamentação, a Apef/Brasília para cumprir este fim.

ANEXO

ANEXO A

Resolução 03/87

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (* RESOLUÇÃO Nº 03, DE 16 DE JUNHO DE 1987

Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e com base no que dispõe o Artigo 26 da Lei 5.540/68, tendo em vista o Parecer 215/87, homologado pelo Sr. Ministro da Educação, em 10/6/87,

RESOLVE:

Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando:

a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc),

b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas;

c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;

d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional.

Art. 3º Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:

a) Formação Geral (humanística e técnica)

b) Aprofundamento de Conhecimentos

§ 1º Na Formação Geral serão consideradas as seguintes áreas de conhecimento:

a) De cunho humanístico.

CONHECIMENTO FILOSÓFICO

- compreendido como conhecimento filosófico o resultado de reflexão sobre a realidade, seja no nível da práxis, a própria existência cotidiana do profissional de Educação Física, relacionada com eventos históricos, sociais, políticos, econômicos, seja no nível da teoria, apresentação rigorosa através das ciências dessa mesma práxis. O conhecimento filosófico deve consistir na articulação da práxis pedagógica com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica.

CONHECIMENTO DO SER HUMANO

- entendido como o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano, durante todo seu ciclo vital, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos, bem como sua interação com o meio ambiente, face à presença ou ausência de atividades de Educação Física.

CONHECIMENTO DA SOCIEDADE

- entendido como a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos, com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando-se especificamente a realidade brasileira.

b) De cunho técnico (que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas).

CONHECIMENTO TÉCNICO

- entendido como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não –Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico.

§ 2º Cada Instituição de Ensino Superior (IES), partindo dessas quatro áreas, elenco de disciplinas da parte de Formação Geral do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejado (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

§ 3º A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimento deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composto por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho.

§ 4º As IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar os ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula.

§ 1º Desse total de 2.880 horas/aula, pelo menos 80% (oitenta por cento) serão destinadas à Formação Geral e o máximo de 20 % (vinte por cento) para Aprofundamento de Conhecimentos.

§ 2º Desses 80% das horas destinadas à Formação Geral, 80% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.

§ 3º No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as destinadas ao Estágio Supervisionado e excluídas as correspondentes às disciplinas que são ou venham a ser obrigatórias, por força de legislação específica (ex. EPB).

Art. 5º O Estágio Curricular, com a duração mínima de um semestre letivo, será obrigatório tanto nas Licenciaturas como nos Bacharelados, devendo, para estes, ser complementado com a apresentação de uma monografia (“Trabalho de Conclusão”).

~~Art. 6º A adaptação do currículo baixado pela Resolução 69/69 ao currículo ora aprovado far-se-á por via regimental, segundo os recursos e interesses de cada Instituição, dentro do prazo máximo de 2 anos, a partir da data da publicação desta Resolução.~~

~~Parágrafo único. As adaptações regimentais das instituições de ensino superior, que mantém cursos de Educação Física, serão apreciadas pelos respectivos Conselhos de Educação.~~

Art. 6º - A Adaptação do currículo baixado pela Resolução 69/69 ao currículo ora aprovado far-se-á por via regimental, segundo os recursos e interesse de cada instituição, até o prazo máximo de janeiro de 1990, sem prejuízo de sua implantação, em 1989, nas entidades que assim possam proceder.

Parágrafo único – As adaptações regimentais a que se refere o caput deste artigo serão apreciadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (Nova Redação dada pela Resolução nº 03/88-CFE)

Art. 7º Os graduados em Educação Física (bacharéis e/ou licenciados), através de cursos específicos realizados a nível de especialização, poderão habilitar-se à titulação de Técnico Desportivo.

Art. 8º A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução 69, de 6/11/69, deste Conselho, e demais disposições em contrário.

FERNANDO AFFONSO GAY DA FONSECA

(*) Republicada por ter saído com incorreção do original.

(Of. nº 575 / 87) Publicado no DOU de 10.09.1987

ANEXO B

Parecer CNE/CES 138/02

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física		
CONSELHEIRO(S): Carlos Alberto Serpa de Oliveira (Relator), Éfrem de Aguiar Maranhão, Arthur Roquete de Macedo e Yugo Okida.		
PROCESSO(S) Nº(S):		
PARECER Nº: CNE/CES 0138/2002	COLEGIADO CES	APROVADO EM: 03/04/2002

I – RELATÓRIO**• Histórico**

A Comissão da CNE/CES analisou as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da área de Saúde elaboradas pelas Comissões de Especialistas de Ensino e encaminhadas pela MEC/SESu ao CNE, tendo como referência os seguintes documentos, além de outros específicos das respectivas áreas de atuação:

Constituição Federal de 1988;
 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 20/12/1996;
 Lei que aprova o Plano Nacional de Educação 10.172 de 9/1/2001;
 Parecer CNE/CES 776/97 de 3/12/1997;
 Edital da SESu/MEC 4/97 de 10/12/1997; Lei 9.696, de 1/9/1998;
 Parecer CNE/CES 583/2001 de 4/4/2001;
 Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, UNESCO: Paris, 1998;
 Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde realizada de 15 a 19/12/2000; Plano Nacional de Graduação do ForGRAD de maio/1999;
 Documentos da OPAS, OMS e Rede UNIDA;
 Instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde.

Na análise das propostas, a Comissão, adotou formato preconizado pelo Parecer CNE/CES 583/2001, tendo os Conselheiros que integram a Comissão da Câmara de Educação Superior apresentado as suas observações aos representantes do Ministério da Saúde, do Conselho Nacional de Saúde, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras e aos Presidentes dos Conselhos Profissionais, Presidentes de Associações de Ensino e Presidentes das Comissões de Especialistas de Ensino da MEC/SESu na audiência pública, ocorrida em Brasília, na sede do Conselho Nacional de Educação,

em 26 de junho de 2001.

Faz-se relevante ressaltar a forma participativa e pró-ativa com os atores principais desse processo, Diretores dos Cursos de Formação Superior e Conselho Federal de Educação Física.

- **Mérito**

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, ao orientar as novas diretrizes curriculares recomenda que devem ser contemplados elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a competência do desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Esta competência permite a continuidade do processo de formação acadêmica e/ou profissional, que não termina com a concessão do diploma de graduação.

As diretrizes curriculares constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisos) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Além destes pontos, a Comissão reforçou nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Saúde a articulação entre a Educação Superior e a Saúde, objetivando a formação geral e específica dos egressos/profissionais com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação do indivíduo, indicando as competências comuns gerais para esse perfil de formação contemporânea dentro de referenciais nacionais e internacionais de qualidade.

Desta forma, o conceito de saúde é elemento fundamental a ser enfatizado nessa articulação.

No Contexto das Diretrizes Curriculares, a concepção de saúde acompanha a definição apresentada pela Organização Mundial da Saúde: “Um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”, que se aproxima cada vez mais do conceito de qualidade de vida. Promover a saúde e o bem-estar é mais do que prevenir doenças ou prolongar a vida. A busca da saúde pressupõe o exercício da cidadania. Assumir a responsabilidade individual e, de maneira participativa, a da sua comunidade

Com base no exposto, definiu-se o objeto e o objetivo das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Saúde:

Objeto das Diretrizes Curriculares: permitir que os currículos propostos possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade.

Objetivo das Diretrizes Curriculares: levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender*, que engloba, *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado

aos indivíduos, famílias e comunidades.

- **Caracterização da área de Educação Física**

A Educação Física compreende uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizados pelo análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas suas dimensões biológica, comportamental, sócio-cultural e corporeidade.

A Educação Física caracteriza-se como um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da atividade física/movimento humano/motricidade humana (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, na luta, nas artes marciais, no exercício físico, na musculação, na brincadeira popular bem como em outras manifestações da expressão corporal) presta serviços à sociedade caracterizando-se pela disseminação e aplicação do conhecimento sobre a atividade física, técnicas e habilidades buscando viabilizar aos usuários ou beneficiários o desenvolvimento da consciência corporal, possibilidades e potencialidades de movimento visando a realização de objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal.

A Educação Física abrange todo campo de ação da área, aí incluído o jogo, o esporte, a ginástica, a musculação, a dança, a ergonomia, as lutas, as artes marciais, a recreação, o lazer e a reabilitação.

- **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

1. PERFIL DO FORMADO/EGRESSO/PROFISSIONAL

O Graduado de Educação Física, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético. Deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano.

O Graduado de Educação Física com Licenciatura em Educação Física deverá estar capacitado a atuar na Educação Básica e na Educação Profissional.

O campo de atuação do profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade na área da Educação Física, nas suas diversas formas de manifestações no âmbito da cultura e do movimento Humano intencional, através das atividades físicas, esportivas e similares, sejam elas formais e não formais tais como (ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais, exercícios físicos, musculação entre tantas outras). Este campo é delimitado pela capacidade profissional de coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas, do desporto e similares. Deverão, outrossim, ser consideradas as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional.

2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Competências Gerais:

- **Atenção à saúde:** como profissional da área de saúde, dentro do âmbito da Educação Física, deve estar apto a desenvolver ações de prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. O profissional de Educação Física deve assegurar que sua prática seja realizada de forma segura, integrada e continua com as demais instâncias do sistema de saúde. Devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto de natureza individual como coletivo;
- **Atenção à educação:** o trabalho dos Profissionais de Educação Física no âmbito escolar deve estar norteado nos fins e objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos projetos pedagógicos de cada Instituição de Ensino e nas Políticas e Planos de cada localidade. A formação dos licenciados para atuar com a disciplina Educação Física deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
- **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de Educação Física deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, de recursos humanos, de equipamentos, de materiais, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os profissionais devem possuir habilidades e conhecimentos atualizados para avaliar, sistematizar e decidir a conduta mais apropriada no seu campo de atuação;
- **Comunicação:** Os profissionais de Educação Física devem ser acessíveis e devem tratar com ética a confidencialidade das informações a eles confiadas na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve as diferentes formas de linguagem, a comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de tecnologias e informação;
- **Liderança:** No trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de Educação Física deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz no seu campo de atuação;
- **Planejamento, Supervisão, e Gerenciamento:** Os profissionais de Educação Física devem estar aptos a fazer o gerenciamento, administração e orientação dos recursos humanos, das instalações, equipamentos e materiais técnicos, bem como de informação no seu campo de atuação. Além disso, devem estar aptos a fazer planejamento e supervisão a partir da identificação de necessidades, e serem gestores de programas de atividades físicas e desportivas, treinamento esportivo, bem como, elaborar calendários de competições, orientar a compra, manutenção de equipamentos e instalações de prática esportiva e outras ações necessárias no sentido de otimizar ou maximizar o seu uso e garantir boas condições de segurança e conforto aos usuários;
- **Educação Continuada:** Os profissionais de Educação Física devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na área de formação quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais do campo da Educação Física devem aprender a aprender e ter responsabilidades e compromissos com a educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais em serviços.

Competências e Habilidades Específicas:

O graduado em Educação Física deverá:

- ter sólida formação nas áreas de conhecimentos que formam a identidade do curso, que o capacite para compreensão, análise, transmissão e aplicação dos conhecimentos da Atividade Física/Motricidade Humana/Movimento Humano e o exercício profissional em Educação Física com competências decorrentes das relações com a pesquisa e a prática social;
- estar capacitado para intervir em todas as dimensões de seu campo, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento da Educação Física e das práticas essenciais de sua produção e socialização e de competências técnico-instrumental a partir de uma atitude crítico-reflexiva;
- atuar em atividades físicas/motricidade humana/movimento humano, preocupado com o modo de aquisição e controle do movimento trabalhando fatores fisiológicos, psicológicos e sócio-culturais;
- ter como responsabilidade disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre a Motricidade Humana/Atividade Física/ Movimento Humano, devendo analisar esses significados na relação dinâmica entre o ser humano e o meio ambiente;
- ser conhecedor das diversas manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana, presente na sociedade, considerando o contexto histórico-cultural, as características regionais e os diferentes interesses e necessidades identificados com o campo de atuação profissional com competências e capacidades de planejar, programar, coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas da atividade física, do esporte e afins;
- dominar um conjunto de competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiam o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser, para atuar nos campos identificados com as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana;

O Profissional de Educação Física deverá possuir, também, competências técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas contextualizadas que permitam:

- atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas;
- desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional;
- estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões;
- promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
- desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;
- atuar em políticas e programas de educação, segurança e vigilância sanitária, visando a promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional;
- compreender a política de saúde, de educação e de esporte no contexto das políticas sociais;
- atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primários e secundários;
- atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar,

- implementar, executar e avaliar atividades na área de educação, esporte e de saúde;
- realizar com proficiência a anamnese bem como dominar a arte e a técnica do exame físico;
 - dominar os conhecimentos científicos básicos da natureza bio-psico-socio-ambiental subjacentes à prática do Profissional de Educação Física e ter raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas da prática do Profissional de Educação Física e na sua resolução;
 - atuar na proteção e na promoção da saúde e na prevenção de doenças, bem como no tratamento e reabilitação dos problemas de saúde;
 - conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura crítica de artigos técnicos-científicos e a participação na produção de conhecimentos;
 - lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de saúde, educação e esporte;
 - ter visão do papel social do Profissional de Educação Física;
 - atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;
 - responder às especificidades regionais de saúde, educação e esporte através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;
 - promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
 - usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação como de comunicação;
 - gerenciar o processo de trabalho na Educação Física com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;
 - planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde e trabalho;
 - desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;
 - respeitar e zelar pelos princípios éticos, legais e humanísticos da profissão;
 - interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;
 - participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de educação, esporte e saúde;
 - assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde, educação e esporte;
 - reconhecer o papel social do Profissional de Educação Física para atuar em atividades de política e planejamento em saúde, educação e esporte;
 - investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais.

2. CONTEÚDOS CURRICULARES

Os conteúdos curriculares dos cursos de Educação Física serão guiados pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem e sua corporeidade, da cultura, da sociedade e da natureza e as possibilidades de interação desses conceitos que permitam a intervenção profissional. Eles deverão possibilitar uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e as especificidades da

Educação Física.

Os conteúdos devem contemplar:

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

3. ESTÁGIOS, ATIVIDADES COMPLEMENTARES E CONCLUSÃO DE CURSO

- **Estágios Curriculares:**

A formação do Profissional de Educação Física deverá garantir o desenvolvimento de estágios curriculares, sob supervisão docente.

As Práticas Pedagógicas compreendem uma práxis que objetiva a melhoria do desenvolvimento e amadurecimento pessoal do aluno, bem como a sensibilização para as atividades profissionais da área. Estas práticas deverão ser inseridas nos conteúdos curriculares, desenvolvidas ao longo do curso e terão a carga horária fixada com base no Parecer/Resolução específica da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

O Estágio Profissional Supervisionado constitui um processo de transição profissional, que procura ligar duas lógicas (educação e trabalho) e que proporciona ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e também treinar as competências que já detém sob a supervisão de um profissional da área. As atividades de estágio profissional supervisionado serão realizadas no final do curso.

- **Atividades Complementares:**

As atividades complementares deverão ser incrementadas durante todo o Curso de Graduação em Educação Física e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes,

presenciais e/ou à distância. Podem ser reconhecidos:

- Monitorias e Estágios;
- Programas de Iniciação Científica;
- Programas de Extensão;
- Estudos Complementares;
- Cursos realizados em áreas afins.

• **Trabalho de Conclusão de Curso:**

Para conclusão do curso de graduação em Educação Física, o aluno deverá elaborar um trabalho sob orientação docente.

5. ORGANIZAÇÃO DO CURSO

O Curso de Graduação de Educação Física deverá ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto. Ela deve ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta à resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso.

A Formação de Professores por meio de Licenciatura Plena segue Pareceres e Resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do Pleno do Conselho Nacional de Educação.

O Currículo do Curso de Graduação em Educação Física poderá incluir aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento da região.

Na organização curricular proposta pela IES, deverão ser assegurados os domínios do conhecimento identificador da área estabelecendo os marcos conceituais fundamentais do perfil profissional desejado, elaborar ementas, fixar a carga horária de cada disciplina e suas respectivas denominações, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais. Além disso, deverá ser observada a importância de incluir os conhecimentos já produzidos e emergentes na área dos portadores de necessidades especiais.

As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico deverão orientar o Currículo do Curso de Educação Física para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural, principalmente no campo da Educação Física.

O currículo do Curso de Educação Física deverá estimular a integração do curso com as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação.

A organização do Curso de Graduação em Educação Física deverá ser definida pelo respectivo colegiado do Curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

A organização curricular, deverá permitir o desenvolvimento dos cursos em ciclos ou áreas de formação geral e específica. Os ciclos ou áreas de formação, com distribuição equilibrada da carga horária total do curso, deverão estabelecer padrões de organização e a visão articulada das diferentes componentes temáticas dos conteúdos curriculares.

A estrutura do Curso de Graduação em Educação Física deverá assegurar:

- o ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido;
- as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Profissional de Educação Física, de forma integrada e interdisciplinar;
- a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;
- a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;
- a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constituem atributos indispensáveis à formação do Profissional de Educação Física;
- o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;
- a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no Profissional de Educação Física atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade;
- a contribuição para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.
- promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais;
- utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional;
- propiciar a interação ativa do aluno com os beneficiários e profissionais de saúde, educação e esporte, desde o início de sua formação, proporcionando ao aluno lidar com problemas reais.

5. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

- A implantação e desenvolvimento das diretrizes do Curso de Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.
- As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos tendo como referência as Diretrizes Curriculares.
- ~~As avaliações deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos tendo como referência as Diretrizes Curriculares.~~

II – VOTO DO (A) RELATOR (A)

A Comissão recomenda a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física e do projeto de resolução do respectivo curso, na forma ora apresentada.

Brasília (DF), 3 abril de 2002.

Conselheiro Carlos Alberto Serpa de Oliveira – Relator

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão – Presidente

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo

Conselheiro Yugo Okida

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 3 abril de 2002.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

ANEXO C

Resolução CNE/CES N 07/2004

(*) CNE. Resolução CNE/CES 7/2004.

Diário Oficial da União, Brasília, 5, de abril de 2004, Seção 1, p. 18.1

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CAMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

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

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 90, do § 20, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 18 de março de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

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

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Art. 5º A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Art. 6º As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

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

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.
- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados as atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados as atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades

físicas, recreativas e esportivas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 4º As questões pertinentes as peculiaridades regionais, as identidades culturais, a educação ambiental, ao trabalho, as necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

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

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

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

ANEXO D

Documento “Contribuições para as Discussões das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física”

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA GESTÃO 2002 - 2003

Contribuições para as discussões das diretrizes curriculares dos cursos de Educação Física

Tratar da questão das diretrizes curriculares representa a definição do projeto político pedagógico dos cursos. Nenhum projeto de educação é desprovido de uma definição política de sociedade, de educação, de cidadania. A forma como vem sendo conduzida a reformulação dos currículos hoje, representam o aprofundamento das políticas neoliberais. Durante o governo FHC, o Movimento Estudantil se posicionou contrário à estrutura autoritária de implementação das políticas para a educação. Entendemos que a situação hoje colocada, após a eleição de um governo dito democrático e popular abre brechas para o diálogo entre sociedade e governo para que as transformações almejadas pelo povo brasileiro sejam implementadas.

Colocamos nossa insatisfação mediante as reformas propostas pelo governo Lula, dentre elas, da previdência e tributária que podem ter como consequência imediata à desestruturação das IFE's (Instituições Federais de Ensino Superior). Esta luta não está desarticulada da luta pelas diretrizes, já que o que buscamos é garantir uma formação humana que tenha bases sólidas, sendo necessário para tanto garantir o acesso para toda a população a uma educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada e em todos os níveis.

Para a educação defendemos que as transformações devem iniciar com o desmonte de toda a estrutura autoritária fundamentada em modelos paternalistas e assistencialistas. Defendemos a revogação da LDB de 1996, e conseqüentemente, a revogação de todas as diretrizes que nela se fundamentam, somando-se ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FONDEP) e defendendo a implementação do PNE – Plano Nacional de Educação proposta pela sociedade brasileira.

Nas discussões da área de Educação Física, o processo de formação de professores necessita alterações significativas no seu eixo político pedagógico para a redefinição de seus paradigmas e garantir uma formação consciente e socialmente referenciada.

Colocamos a nossa insatisfação diante da forma com que vêm sendo conduzidas as discussões de forma atropelada e em pequenos grupos dentro das “Comissões de Especialistas”. Defendemos a abertura das discussões em fóruns locais, regionais e nacionais, com as escolas de Educação Física, os estudantes e as entidades representativas da área. Só com o envolvimento de todos os setores envolvidos no processo educacional vislumbramos uma forma democrática de construção de políticas.

Na elaboração de diretrizes para o currículo algumas questões devem ser levantadas como o significado de Universidade, seu papel social e função formadora (que ultrapassam a lógica de formação de mão de obra para o mercado) de sujeitos comprometidos com o desenvolvimento social. Que se identifique o contexto histórico que está inserido e se consolide a prática na busca do questionamento e comprometimento com a realidade econômica, política e sócio-cultural atual.

Uma proposta curricular deve se questionar sobre os objetivos do curso de formação, buscando uma maior articulação entre teoria e prática, garantindo a interdisciplinaridade, reconhecer, identificar e respeitar as diferenças de seus alunos, sistematizar os saberes pedagógicos de modo a facilitar o processo ensino e aprendizagem, buscar um processo de avaliação eficiente e comprometido com a assimilação dos conhecimentos, incentivar a pesquisa em prol da construção social, direcionando sempre para ações crítico transformadoras, dando ênfase as questões político-sociais do processo de formação para a superação das barreiras impostas por esse sistema capitalista burguês que privilegia uma minoria em detrimento a exploração/alienação da grande maioria.

Partindo do pressuposto que a estruturação de um currículo deve garantir a unidade de formação profissional que domine os conteúdos, consciente de seu compromisso, papel de cidadão e que todos os conteúdos do curso de graduação tenham a mesma importância, sempre de acordo com os objetivos propostos e que tipo de profissionais serão formados para garantir quais os conteúdos necessários a essa formação, acreditando que assim haverá um “enxugamento” do currículo, visto que não se conte o número de disciplinas e sim a relevância de cada uma frente à demanda social, bem como a articulação com as outras disciplinas e a realidade onde estão inseridos.

Somos a favor de uma formação sólida, integral, forjada no ensino, na pesquisa e na extensão como ações indissociadas. Defendemos a **licenciatura ampliada**, por entender que em qualquer espaço que o professor atue está trabalhando no sentido da prática pedagógica, numa perspectiva de ensino/aprendizagem. Nesta perspectiva a formação pedagógica tem que estar presente na formação do professor de Educação Física independente do campo de atuação. Para tanto se faz necessário uma sólida formação sobre o homem, a sociedade, a cultura, a natureza com base no trabalho pedagógico com a possibilidade de o professor ter conhecimento sobre as diferentes possibilidades de intervenção, com a interdisciplinaridade que constitui nossa área de estudo, com os campos de conhecimento e na perspectiva da educação continuada aprofundar o conhecimento na pós e não na graduação, garantindo uma formação generalista.

Para a construção de uma política de organização dos currículos dos cursos de Educação Física defendemos que devem estar balizados pelos seguintes pontos:

- O projeto político pedagógico deve estar associado com as lutas pela transformação social e a construção de uma sociedade justa e igualitária;
- A educação entendida como direito social deve ser garantida pelo poder público, com igualdade de acesso e oportunidade a todos;
- Que a universidade esteja compromissada com as necessidades da comunidade onde está inserida, que cumpra sua função social e incorpore a práxis, as experimentações concretas, a vivência das

contradições sociais na perspectiva de se garantir como instituição social, ligada e associada as demandas sociais e a superação de suas contradições;

- Garantia da formatação dos currículos como padrão de qualidade que assegure a formação humana, a produção e difusão cultural de acordo com as necessidades da comunidade onde está inserida, respeitando as regionalidades e especificidades de cada instituição e a realidade social onde está inserida;
- Construção de um Projeto Político Pedagógico da universidade que leve em conta a sua contribuição na resolução dos problemas sociais e sua inserção a serviço da construção de um outro projeto de nação;
- Distribuição de recursos de acordo com a retribuição dos conhecimentos para a comunidade onde está inserido, incentivo as pesquisas de relevância social e a extensão desenvolvida em prol da comunidade;
- Rediscutir as diretrizes curriculares dos cursos de formação de trabalhadores/as em educação tomando como referência as propostas definidas no PNE: - Proposta da Sociedade Brasileira;
- A docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico com ampla formação cultural;
- A criação de experiências curriculares que permitam contato dos futuros profissionais com a realidade do campo de trabalho, desde o início do curso;
- A incorporação da pesquisa como princípio formativo;
- A desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- Garantir uma reforma pedagógica capaz de superar a ingenuidade vigente no atual processo de formação escolar, rompendo com o ritual tradicional da relação ensino – aprendizagem existente entre docentes e discentes em sala de aula;
- Integralização curricular, incluindo como créditos outras atividades além das aulas, como por exemplo, os estágios de vivência e as práticas de extensão;
- A formação deve contemplar a construção social e reflexiva sobre o atuar, consciente da história da área, dos processos didáticos pedagógicos, dos diferentes campos de intervenção, do saber pesquisar em prol do desenvolvimento/transformação social, adequar, sistematizar e socializar a reflexão sobre as práticas;
- Defendemos uma formação sólida teórica, com compromisso social, continuada, integral, forjada no ensino, nas pesquisas e na extensão com base no trabalho pedagógico em qualquer espaço de intervenção, sendo contrário à divisão da área em graduados e licenciados proposta pelo CONFEF;
- Garantir as ciências humanas como base da formação dos professores de Educação Física, onde os conhecimentos humanos e sociais da arte, da filosofia, da saúde, da natureza, das ciências exatas contribuem para a formação generalista, humanista e crítica dos professores de Educação Física;
- Implementar uma formação crítico-reflexiva, consciente das diferentes manifestações da cultura corporal, compromissada com a educação emancipatória, a construção de consciência crítica e da democratização das práticas corporais;
- Os termos: Bacharelado x Licenciatura, Ciências Humanas x Ciências da Saúde, Ser social x Ser biológico demonstram a dicotomização da área e os interesses políticos nelas envolvido, que se

mantém reforçada pela lógica mercantilista que se incorpora aos currículos de toda formação profissional do sistema educacional brasileiro. Na Educação Física vemos esse modelo se materializando na proposta do CONFEF, onde o subsídio curricular é entendido como instrumento único para servir ao mercado de trabalho, numa visão fragmentada, onde os termos licenciado e bacharelado se fundem num falso consenso, originando o termo GRADUADO;

- No que se refere à reflexão de *concepção de área*, atualmente a discussão se remete ao financiamento de pesquisas, onde o montante para a área das Ciências da Saúde é maior do que o destinado para a área das Ciências Humanas. E pautar essa definição a partir de interesses extremamente financeiros é cair num erro grotesco, deslegitimar todo o papel social da Educação Física e sua relação com a educação e transformação, que de forma alguma deve ser legitimado pelas discussões do Movimento Estudantil;
- Entender o professor como mediador do processo ensino/aprendizagem, construtor de conhecimento, passível ao aprendizado, que compreenda as implicações socioculturais, política, econômica e ambiental de sua intervenção profissional;
- Possibilidade de analisar reflexivamente e intervir eticamente no seu cotidiano profissional e adequar sua prática as necessidades de emancipação sócio-cultural-humana ao desenvolvimento democrático da sociedade;
- Conhecimentos sobre o avaliar criticamente e aprofundar os estudos sobre o tipo de saber cultural e quais as perspectivas sociais relevantes ao campo de intervenção;
- Avaliação institucional diversificada, respeitando as especificidades regionais, levando em conta o seu papel social, as pesquisas e as extensões socialmente referenciadas;
- Entendimento da Saúde num sentido mais amplo, de qualidade de vida, o homem como ser holístico, construído socialmente, carente de direitos e possibilidades, refazer nossa relação na busca da qualidade de vida integral;
- Estágios curriculares socialmente referenciados, com perspectivas de conhecimento e intervenção consciente na realidade onde está inserido, vendo nele uma forma de articulação entre universidade e comunidade, vendo nela uma instituição social com objetivos em voltar os conhecimentos produzidos na universidade e prol do desenvolvimento social;
- Que Estágios Curriculares que considerem a lógica da produção e construção científica socialmente referenciada, pautando a necessidade desse conhecimento retornar à sociedade;
- Maior valorização e articulação entre os demais componentes curriculares como base fundamental para uma formação sólida como estágios de vivência, congressos, ME, extensão, bem como oportunizar a pesquisa científica e as vivências com monitorias (professores secundários), devem ser contemplados na formação como critério de qualidade, comprometido com as necessidades históricas da comunidade da busca de seu desenvolvimento e transformação, contextualizado, com a relevância social como critério de bolsas, créditos. Devem oportunizar a vivência de seus alunos em cursos externos, fóruns, debates, palestras e oficinas entre muitos outros eventos, havendo a necessidade de integrar esses conteúdos no currículo. Outro ponto fundamental é tecer um elo de ligação entre o fim da graduação e o início da vida profissional através dos estágios supervisionados,

proporcionando a vivência do formando com a realidade social onde está inserido, buscando sistematizar os conhecimentos adquiridos com a prática real, centralizando suas ações no processo educativo.

Hoje, considerando o tempo político, colocamos o apoio as diretrizes curriculares proposta pela LEPEL, pois contempla em vários pontos o que o MEEF vem defendendo como:

§ Não limita a EF apenas enquanto ciências da saúde, mas amplia esse conceito e a remete para ciências da saúde, exatas, humanas, sociais, da terra , da arte e da filosofia;

§ Garante uma formação generalista, humana e crítica, a fim de superar modelos conservadores, onde a aplicabilidade prática profissional não se limita a uma prática reducionista e imediatista, qualificando a intervenção acadêmico profissional, fundamentada no rigor científico e filosófico, considerando essencial essa relação;

§ Leva em consideração: o trabalho essencialmente pedagógico, compromisso social da formação, associação do ensino, pesquisa e extensão, indissociabilidade teoria-prática, tratamento coletivo do conhecimento, articulação da formação ampliada, específica e de aprofundamento temático, avaliação permanente, formação continuada, respeito á autonomia institucional, gestão democrática e condições objetivas de trabalho;

§ Apresenta ainda o termo graduado em Educação Física, porém tenta garantir uma concepção nuclear do currículo de formação;

§ Sentido amplo de formação humana de natureza político-social, ético-moral, científico-pedagógica e técnico-profissional;

§ Aponta para uma fragmentação minimizada de especialização ainda na Graduação, abrangendo importantes pontos relacionados à formação ampliada;

§ Os pontos que se relacionam à especificidade da área, partem da linguagem da Cultura Corporal, concepção esta que já vem implícita o entendimento de uma prática emancipatória e superadora.

E no que se refere aos aprofundamentos temáticos, a porcentagem proposta fica em torno de no máximo 35%, não passando de 1 ano e meio do total da formação da graduação. Garantindo atenção um pouco maior aos demais conhecimentos (Formação Ampliada e Identificadores da área), minimizando a questão da especialização, porém, mantendo essa lógica, quando na verdade estaremos defendendo a Licenciatura Ampliada.

§ Garante a formação mínima em 4 anos, com estágio curricular obrigatório, e trabalho científico como exigência para conclusão do mesmo, articulado aos programas de iniciação científica;

§ As atividade complementares devem ser considerada como conhecimentos adquiridos de forma autônoma do aluno, aponta na própria diretriz, programas de extensão, congressos, seminários e cursos, reconhecidas pela instituição;

§ Enfim, consegue obter um avanço significativo com relação à proposta do Confef.

Portanto, fragilizar esse documento agora, é não perceber a correlação de forças existente, principalmente política, frente ao atual quadro de discussão a respeito das Diretrizes Curriculares. Exigimos a abertura imediata das discussões e a democratização da definição do processo de formação de professores dos cursos de Educação Física materializado no projeto político pedagógico dos cursos.

Brasília, agosto de 2003.

ANEXO E

Carta de Vitória

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE GRUPO DE TRABALHO TEMÁTICO FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO

“CARTA DE VITÓRIA”

Carta do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, à Direção Nacional do CBCE e aos sócios deste Colégio, elaborada por ocasião da reunião de trabalho do GTT

Vitória do Espírito Santo, 14 de dezembro de 2003.

O Comitê Científico do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE, reunido em Vitória, de 12 a 14 de dezembro, para discutir uma pauta pré-agendada dentro da dinâmica estabelecida em Caxambú, quando da realização do XII CONBRACE, para uma melhor estruturação do Grupo, incluindo a perspectiva de subsidiar o CBCE/DN, nas políticas sobre formação profissional, em função de fatos que cercaram/cercam o processo de aprovação das Diretrizes Curriculares específicas para a área da Educação Física, após estudos e reflexões, faz os encaminhamentos⁹⁵ que se seguem:

1. Inicialmente, nos confessamos bastante surpresos sobre a veiculação nesta semana, via internet, do apoio que o CBCE/DN oferece à proposta da COESP, pois, apesar de ser do conhecimento de que estaríamos reunidos neste período, imaginamos que haveria minimamente alguma consulta ao GTT, a respeito do tema; no entanto, só tomamos conhecimento de tal fato, no sábado, dia 13, já que a mensagem de apoio não veiculou na lista do Grupo.
2. Faz-se importante também, ratificar a posição assumida nesta mensagem em referência no item anterior, de que o CBCE esteve presente de forma concreta nos trabalhos de construção do documento intitulado de “substitutivo” do Parecer CNE 0138/02, através da Professora Zenólia Figueiredo, a qual, inicialmente, “parece” não ter sido convidada nesta condição, mas assim se efetivou durante o processo. O GTT, por maioria de seus membros entende ser esta uma posição elementar, para que a sócia/pesquisadora não se consolide historicamente, como a responsável pelas conseqüências advindas do substitutivo, se aprovado, por duas razões relevantes:

⁹⁵ Esse documento foi aprovado por maioria com apenas um voto contrário da professora Zenólia C. Campos Figueiredo. Segue a declaração de voto: “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.”

- 2.1.** A Professora Zenólia Figueiredo está, neste momento, solidária e fiel à posição sustentada pelo CBCE/DN, que já há algum tempo, demonstra uma tendência de apoiar um documento que, em última análise, se apresentasse melhor que o Parecer CNE/0138/02.
- 2.2.** A Sócia Pesquisadora, no interior da COESP, por várias vezes provocou embates e conflitos por tentar avançar na propostas da Comissão; em outros espaços, sua posição, por meio de textos e artigos elaborados, de palestras e debates públicos dos quais participou, mostram com clareza, inúmeras discordâncias daquilo que está posto no documento.
- 03.** É necessário resgatar que, durante o XIII CONBRACE, houve um Seminário de Aprofundamento, mediado pelo Prof. Nivaldo Antonio David, membro deste GTT, onde estiveram presentes todo este Comitê Científico, muitos componentes do GTT, dois membros da COESP, quando o debate pontuou claramente quais as questões que, minimamente, deveriam avançar no processo; foi um momento em que, as pessoas que discutem formação profissional no interior deste Colégio, apresentaram de forma inequívoca, os pontos que necessitam de avanços.
- 04.** A respeito do Parecer CNE-CES 0138/02, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, este GT tem claro que o mesmo reúne um amontoado de equívocos epistemológicos, pedagógicos, históricos e de outras montas, o que representa um atraso de décadas para a área, desqualificando o processo de formação profissional na Educação Física brasileira. Diretrizes Curriculares vinculadas a este Parecer, seriam garantidas e consolidadas por meio dos mecanismos de avaliação, onde os cursos, para receberem credenciamento e/ou reconhecimentos, seriam balizados por avaliações, cujos instrumentos implicariam relacionar o projeto pedagógico desses cursos com as diretrizes curriculares para a área, garantindo assim a influência do referido parecer nos currículos das diversas IES que oferecem formação profissional em Educação Física, subsumindo os primeiros, ao segundo. *Para dirimir qualquer dúvida, esclarecemos “nossa rejeição veemente” ao Parecer CNE/CES 0138/02.*
- 05.** Por fim, tornando-se o principal ponto de pauta desta reunião, entre as estratégias definidas pelos componentes, encaminhamos cópias de nosso parecer “sobre a proposta substitutiva” da COESP, pelas mãos do Prof. Nivaldo Antonio David, indicado para representar o Comitê Científico nas Audiências Públicas que o Conselho Nacional de Educação realizará em Brasília, dias 15 e 16 deste mês, entregando ao/a Representante do CBCE/DN, a posição construída nesta reunião de Vitória. Assim, anexamos a posição/parecer:

Sendo o encaminhamento/posição que o Comitê Científico tem a fazer, subscrevemo-nos,

Atenciosamente

Comitê Científico do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho

Exma. Sra.
Professora Doutora Ana Márcia Silva
MD Presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Florianópolis-SC