



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

MELINA SILVA ALVES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CRISE ESTRUTURAL DO
CAPITAL: A NECESSIDADE HISTÓRICA DE UMA FORMAÇÃO
PARA A TRANSIÇÃO DE MODO DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO
DA VIDA**

Salvador
2015

MELINA SILVA ALVES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CRISE ESTRUTURAL DO
CAPITAL: A NECESSIDADE HISTÓRICA DE UMA FORMAÇÃO
PARA A TRANSIÇÃO DE MODO DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO
DA VIDA**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior

Salvador
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Alves, Melina Silva.

Formação de professores e crise estrutural do capital : a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida / Melina Silva Alves. – 2015.

349 f. : il.

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

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Professores de educação física – Formação. 2. Educação física – Estudo e ensino (Superior). 3. Pedagogia crítica. 4. Socialismo e educação. I. Santos Júnior, Cláudio de Lira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 – 23. ed.

MELINA SILVA ALVES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CRISE ESTRUTURAL DO
CAPITAL: A NECESSIDADE HISTÓRICA DE UMA FORMAÇÃO
PARA A TRANSIÇÃO DE MODO DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO
DA VIDA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2015.

Cláudio de Lira Santos Júnior – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Gaudêncio Frigotto _____
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Wellington Araújo Silva _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
Universidade Estadual de Feira de Santana

Celi Nelza Zülke Taffarel _____
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Lygia de Sousa Viegas _____
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
Universidade Federal da Bahia

Aos professores brasileiros, bravos trabalhadores que diariamente produzem, direta e intencionalmente, a humanidade em cada indivíduo singular.

Especialmente à Maura Maria da Silva Alves, aguerrida professora, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai José Jarbas e minha mãe Maura Maria pelo amor incondicional, carinho, apoio, pelo extraordinário incentivo aos estudos e pelo cuidado de toda uma vida.

Aos meus irmãos Leonardo e Nícolas, pela vida compartilhada. Saibam que o tempo nunca será capaz de diminuir a saudade que sinto de vocês.

À minha madrinha Luci, por sempre acompanhar meus passos nas andanças da vida.

À família Carvalho Santos: D.^a Ednaide, Sr. Avelar, André e Cristiane, vocês são meu porto seguro no nordeste do Brasil.

Aos meus sobrinhos Gabriel e Rafael por inundarem de esperança e alegria os meus dias.

A Cláudio de Lira pelo exemplo de luta de luta diária, pela amizade e pela camaradagem. Este estudo certamente não seria possível sem a sua orientação e dedicação.

À Celi Taffarel, pelo exemplo de dedicação integral à luta pela elevação do padrão cultural da juventude. Se hoje estamos aqui, é porque as portas por ti nos foram abertas.

À Tina, Linna, Raquel, Murilo e Flávio pela amizade solidária, pelo braço estendido, pela lágrima enxugada e principalmente pela luta compartilhada.

À tia Emília por me acolher em sua casa com tanto carinho durante todo o primeiro ano de doutorado.

A todos os membros do Grupo Lepel/Ufba e Gepel/UFS pela construção da ciência engajada à luta pelo socialismo.

Aos membros da APG-Ufba com os quais tive o privilégio de lutar ombro a ombro em defesa dos direitos dos pós-graduandos.

À Kamila, pelos 16 anos de amizade, pelo apoio incondicional nos momentos mais difíceis e por cuidar com tanto carinho do meu pai.

À Vandriana, pela amizade indispensável que sempre proporciona tanto aconchego.

À Aninha, Candela, Malu... Saibam que amo vocês profundamente.

À Márcia, pela revisão final solidária e muito cuidadosa.

À Fapesb, por financiar este estudo com a concessão de bolsa de doutorado.

Por fim, agradeço sobretudo à Avelar Jr., meu amor, pela presença acolhedora, pelo compartilhamento dos estudos, do carinho, do cuidado e, principalmente, por me mostrar que dividir a vida é um ato intenso e permanente de amor.

Canción para un niño en la calle

A esta hora exactamente,

Hay un niño en la calle...

¡Hay un niño en la calle!

*Es honra de los hombres proteger lo que crece,
Cuidar que no haya infancia dispersa por las calles,*

Evitar que naufrague su corazón de barco,

Su increíble aventura de pan y chocolate

Poniéndole una estrella en el sitio del hambre.

De otro modo es inútil, de otro modo es absurdo

Ensayar en la tierra la alegría y el canto,

Porque de nada vale si hay un niño en la calle.

No debe andar el mundo con el amor descalzo

Enarbolando un diario como un ala en la mano

Trepándose a los trenes, canjeándonos la risa,

Golpeándonos el pecho con un ala cansada.

No debe andar la vida, recién nacida, a precio,

La niñez arriesgada a una estrecha ganancia

Porque entonces las manos son inútiles fardos

Y el corazón, apenas, una mala palabra.

Pobre del que ha olvidado que hay un niño en la calle,

Que hay millones de niños que viven en la calle

Y multitud de niños que crecen en la calle.

Yo los veo apretando su corazón pequeño,

Mirándonos a todas con fábula en los ojos.

Un relámpago trunco les cruza la mirada,

Porque nadie protege esa vida que crece

Y el amor se ha perdido, como un niño en la calle.

(Armando Tejada Gómez – Ángel Ritro)

ALVES, Melina Silva. Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 348 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa foi constituída a partir da necessidade de disputarmos a direção da formação de professores, uma vez que consideramos essencial, para a disputa dos rumos mais gerais da formação humana, a formação de professores engajados à luta pela elevação do padrão cultural da classe trabalhadora. Orientados por esta perspectiva, apresentamos como objeto de estudo específico a formação de professores de Educação Física. Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental a partir da referência do materialismo histórico-dialético e apresentamos como objetivo contribuir teoricamente para o desenvolvimento de uma tendência de formação de professores de Educação Física cujo lastro formativo se opusesse diametralmente ao processo de produção e reprodução do capital e que contivesse em si parâmetros teórico-metodológicos capazes de contribuir com a necessidade de transição de modo de produção e reprodução da vida. Após analisarmos as mediações entre a crise estrutural do capital, a mundialização da educação e a formação de professores a partir da contradição entre forças produtivas e relações de produção e de apresentarmos as tendências pedagógicas que sustentam a direção da formação de professores de Educação Física no Brasil, indicamos possibilidades de essência para o desenvolvimento de parâmetros teórico-metodológicos para a formação de professores de Educação Física considerando a categoria da transição e as experiências de pedagogias socialistas/de inspiração socialista como fundamentais. Concluimos que tais parâmetros teórico-metodológicos encontram referência na defesa do projeto histórico de sociedade socialista, da concepção de formação omnilateral, da docência como central ao projeto de formação de professores, da licenciatura ampliada como forma mais avançada de organização do projeto de formação em Educação Física, do método dialético como necessidade para o trato com o conhecimento clássico, da unidade metodológica como necessária para dar coesão ao trabalho do coletivo de professores, da cultura corporal como objeto de estudo mais avançado para a explicação da realidade e do desenvolvimento do pensamento teórico e da autodireção como fundamentais ao desenvolvimento da compreensão dos trabalhadores enquanto classe para si.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Física. Transição. Parâmetros teórico-metodológicos.

ALVES, Melina Silva. Teacher formation and structural crisis of capital: historical necessity of formation for mode of production and reproduction of life transition. 348pp. ill. Doctorate Thesis – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This research was constituted from the need to dispute the direction of teacher formation since we consider a teacher formation engaged in the struggle for raising the cultural standard of the working class essential for the dispute of the general course of human development. Guided by this approach we present as a specific object of study the formation of Physical Education teachers. A bibliographic and documentary research from the reference of dialectical and historical materialism is presented with the aim to theoretically contribute to the development of a tendency in formation of Physical Education teachers whose formative ballast is diametrically opposed to the process of production and reproduction of capital and which contained itself theoretical and methodological parameters that contribute with the need for mode of production and reproduction of life transition. After reviewing the mediations between the structural crisis of capital, the mundialization of education and teacher formation starting from the contradiction between productive forces and relations of production and after presenting what are the pedagogical tendencies that support the direction of formation of Physical Education teachers in Brazil, we indicated the possibilities in essence for the development of theoretical and methodological parameters for the formation of Physical Education teachers considering the category of transition and the experiences of socialist/socialist inspired pedagogies as fundamental. We conclude that such theoretical and methodological parameters are referenced in the defence of the socialist society historical project, the conception of omnilateral formation, teaching as central to teacher formation project, the broad licentiate as a more advanced form of organization in a project of formation in physical education, the dialectical method as a need to deal with the classical knowledge, the methodological unity as necessary means to give cohesion to the work of the group of teachers, the corporal culture as the more advanced study subject for the explanation of reality and the development of theoretical thinking and self-direction as fundamentals to the development of the understanding of the workers as a class for itself.

Keywords: Teacher formation. Physical Education. Transition. Theoretical and methodological parameters.

ALVES, Melina Silva. Formación del profesorado y crisis estructural del capital: la necesidad histórica de una formación para la transición del modo de producción y reproducción de la vida. 348 f. il. Tesis (Doctorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMEN

La presente investigación se ha llevado a cabo ante la necesidad de discutir la dirección de la formación permanente del profesorado una vez que consideramos como substancial para hacer frente a la disputa por los rumbos generales de la formación humana, la formación del profesorado comprometido con la lucha por la elevación de las condiciones y del nivel cultural de la clase trabajadora. Orientados por esta perspectiva presentamos como objeto de estudio específico la formación del profesorado de Educación Física. Hemos realizado un estudio bibliográfico y documental tomando como referencia el materialismo histórico dialéctico y presentamos como objetivo contribuir teóricamente para el desarrollo de una tendencia de formación del profesorado de Educación Física cuya base formativa se opusiera diametralmente al proceso de producción y reproducción capitalista y que además incluya parámetros teórico y metodológicos capaces de contribuir con la necesidad de transición del modo de producción y reproducción de la vida. Después de analizar las mediaciones entre la crisis estructural del capitalismo, la mundialización de la educación y la formación del profesorado (a partir de la contradicción entre fuerzas productivas y relaciones de producción) y presentar las tendencias pedagógicas que sostienen el rumbo de la formación del profesorado de Educación Física en Brasil, hemos indicado las posibilidades esenciales para el desarrollo de parámetros teórico y metodológicos para la formación del profesorado de Educación Física considerando la categoría de la transición y las experiencias de las pedagogías socialistas /de inspiración socialista como fundamentales. Para finalizar, hemos concluido que tales parámetros encuentran referencia en la defensa del proyecto histórico de sociedad socialista, de la concepción de formación *omnilateral* de la docencia como eje central del proyecto de formación del profesorado, de la licenciatura amplia como forma más avanzada de organización del proyecto de formación en la Educación Física, del método dialéctico como necesidad para el trato con el conocimiento clásico, de la unidad metodológica como necesidad para obtener cohesión en el trabajo del colectivo de profesores, de la cultura corporal como objeto de estudio más avanzado para la explicación de la realidad y del desarrollo del pensamiento teórico y de la autodirección como fundamentales al desarrollo de la comprensión de los trabajadores en cuanto clase para sí.

Palabras clave: Formación del professorado. Educación Física. Transición. Parámetros teórico y metodológicos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Orçamento Geral da União executado em 2014.....	43
-----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIG	American International Group
Anfope	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
APG	Associação dos Pós-Graduandos
BAC	Bacharelado
BCE	Banco Central Europeu
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAA	Corrections Corporation of América
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conab	Companhia Nacional de Abastecimento
Conae	Conferência Nacional de Educação
Condiesef	Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física
Confef	Conselho Federal de Educação Física
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
Cref	Conselho Regional de Educação Física
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
Fapesb	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FED	Sistema de Reserva Federal dos Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
Furg	Universidade Federal do Rio Grande
Ifes	Instituições Federais de Educação Superior
Inaf	Índice de Analfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPM	Instituto Paulo Montenegro
IIK	Instituto de Pesquisa Internacional de Conflitos de Heidelberg
Lepel	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
LIC	Licenciatura
MEC	Ministério da Educação
Meef	Movimento Estudantil de Educação Física
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
MP	Medida Provisória
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PL	Projeto de Lei

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Sipri	Instituto de Pesquisa Internacional da Paz de Estocolmo
Ucsal	Universidade Católica do Salvador
UE	União Europeia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
Ufba	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
Ufla	Universidade Federal de Lavras
Ufma	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
Ufop	Universidade Federal de Ouro Preto
Ufpa	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Ufpel	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência e a Cultura
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unir	Universidade Federal de Rondônia
Univasf	Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS.....	19
1.1.1	Procedimentos de análise de conteúdo	21
2	A REALIDADE CONCRETA E A FORMAÇÃO HUMANA COMO NECESSIDADE PARA OS PROJETOS EM DISPUTA	27
2.1	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A DIREÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA.....	27
2.1	FORMAÇÃO HUMANA: A CENTRALIDADE DA CONTRADIÇÃO ENTRE AS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS FORÇAS PRODUTIVAS.....	54
3	CONTRADIÇÕES EXPRESSAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO BRASIL: A DISPUTA PELA DIREÇÃO POLÍTICA DA FORMAÇÃO HUMANA	72
3.1	EXPOSIÇÃO DAS REGULARIDADES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: A TENDÊNCIA DA FORMAÇÃO UNILATERAL.....	75
4	CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIALISTA À REALIDADE CONCRETA: A NECESSIDADE DA TRANSIÇÃO COMO BASE OBJETIVA DA OMNILATERALIDADE	134
4.1	A CENTRALIDADE DA QUESTÃO DA TRANSIÇÃO PERANTE A POSSIBILIDADE HISTÓRICA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL.....	135
4.1.1	Sobre a acumulação primitiva do capital e a transição do feudalismo ao capitalismo	139
4.1.2	Formação humana: o desenvolvimento das condições subjetivas como necessidade para a transição de modo de produção	148
4.2	CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIALISTA PARA A FORMAÇÃO HUMANA E PARA UMA ESCOLA DA TRANSIÇÃO.....	156
4.2.1	Contribuições da Escola Comuna	165
4.2.2	Contribuições da Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática	172
4.2.3	Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica	179
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA ESCOLA QUE ELEVE O PADRÃO CULTURAL DA HUMANIDADE	190
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICE A – Tabelas de categorização de análise de conteúdo	213
	APÊNDICE B – Mapeamento geral de coleta de dados	336
	ANEXO A – Manifesto da IV Reunião do Fórum de Licenciatura em Educação Física, de Caráter Ampliado	343
	ANEXO B – Modelo de ofício enviado às Ifes para coleta de dados	349

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi constituída a partir da necessidade de disputarmos a direção da formação de professores, uma vez que consideramos essencial, para a disputa dos rumos mais gerais da formação humana, a formação de professores engajados à luta pela elevação do padrão cultural da classe trabalhadora. Nossa pesquisa, orientada por esta perspectiva, apresenta como objeto de estudo a formação de professores de Educação Física.

Consideramos que a formação humana na conjuntura de crise estrutural do capital demonstra o confronto de projetos antagônicos: um, unilateral, no marco da mundialização da educação segundo os interesses do capital e, outro, na perspectiva da formação omnilateral. Por isso, a formação de professores continua a apresentar como contradição fundamental a luta entre capital e trabalho (de forma mais complexa) e pode constituir-se a partir de pressupostos que aprofundam esta contradição ou de pressupostos que objetivem sua superação.

No entanto, apresenta-se um hiato entre o que é a educação, o processo de formação de professores hoje e o que ambos podem vir a ser no futuro. Cabe intervir conscientemente nesta realidade para alçarmos dela as possibilidades de essência para sua superação. Deste modo, reconhecendo a possibilidade de movimento da própria história, é que abordamos a referência da formação para a transição de modo de produção reprodução da vida, ou seja, uma formação engajada na luta pela superação das contradições inerentes ao projeto histórico capitalista.

Consideramos que a luta por uma formação para a transição deva impulsionar a superação da unilateralidade. Por esta razão, defendemos nesta pesquisa a necessidade da materialização de princípios teóricos e políticos que se desenvolvam na relação entre a necessidade imediata e a possibilidade histórica. Destarte, a concepção de história que evidencia a possibilidade humana de fazer sua própria história apresenta-se como pedra angular em nossa compreensão sobre o movimento de desenvolvimento da própria realidade e, logicamente, sobre as possibilidades de objetivação da omnilateralidade. Reconhecemos, portanto, de acordo com a literatura marxiana, que os seres humanos são os únicos capazes de fazerem a sua história e reconhecemos, também, de acordo com Marx (1977), a relação contraditória desta possibilidade somente ser realizada a partir de condições reais legadas pela própria humanidade: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como

querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” (MARX, 1977, p. 17).

Desta concepção desdobram-se dois pressupostos que foram necessários para o desenvolvimento da pergunta científica e da hipótese da presente pesquisa: (1) Consideramos que a escola burguesa e a formação unilateral constituem a realidade, o “velho” e a escola socialista e a formação omnilateral são as possibilidades de essência, o “novo” que não surgirá de outra maneira que não seja superando por incorporação aquilo que se expressa como mais avançado no “velho”. Conforme Santos Júnior (2005, p. 66):

Colocarmo-nos a tarefa de buscar nas entranhas das tendências já existentes as possibilidades de sua superação. Trata-se de prever o que deverá ser o processo de formação futura, uma vez liberto das travas que o impedem de concretizar-se. Este não há que surgir do céu, feito chuva, nem há de brotar do chão, feito grãos.

Deste modo, fundamentados pela concepção de história em Marx, reconhecemos (2) que a ação concreta de resistência e intervenção consciente dos professores, a ser assumida perante a escola realmente existente (burguesa), pode contribuir para sua transformação em uma expressão superior, a escola socialista.

Destacamos a partir da análise marxiana que a formação humana, sob os auspícios do capitalismo, jamais será omnilateral. Todavia, seria não dialético deixar de reconhecer a possibilidade de avançarmos no campo da formação humana para além da formação unilateral ainda no capitalismo, obviamente, sem que ela deixe de ser unilateral. É na relação entre a unilateralidade e a omnilateralidade, portanto, que se expressa a relação dialética entre a realidade e as possibilidades de essência¹, e, em nossa compreensão, ambas – tanto a realidade quanto a possibilidade – indicam a necessidade de superação do capital.

Dentre as pesquisas desenvolvidas pela Rede Lepel², encontramos entre os pesquisadores que desenvolveram/desenvolvem pesquisas que têm como objeto de estudo a

¹ É necessário diferenciar o real daquilo que é possível, compreender a dialética das transformações. E é a relação dialética entre a realidade e a possibilidade que permite tal compreensão. De acordo com Cheptulin (1982, p. 338): “A realidade é o que existe realmente, e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias [...]. A possibilidade tem uma existência [...] como propriedade, capacidade da matéria transformar-se [...] de um estado qualitativo em outro”. Uma possibilidade realizada torna-se realidade. Portanto, se conhecermos determinada realidade profundamente, podemos intencionalmente intervir no seu curso para acelerar o processo de sua transformação.

² Ressaltamos que este estudo relaciona-se com a pesquisa matricial do Grupo Lepel/Ufba (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer), que se articula na Rede Lepel e visa responder de forma coletiva a problemáticas significativas a partir de quatro eixos de pesquisa: 1) Produção do Conhecimento; 2) Prática Pedagógica; 3) Formação de Professores e; 4) Políticas Públicas. O Grupo é cadastrado no Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e inserido no programa de Pós-Graduação em Educação da Ufba. A Rede Lepel, composta por grupos de pesquisa,

formação de professores. Na presente pesquisa, foi nossa pretensão debater categorias que consideramos centrais para a fundamentação de parâmetros teórico-metodológicos constituintes de uma formação para transição fundamentada em experiências pedagógicas socialistas³ e proposições pedagógicas de inspiração socialista⁴. Em vista disso, apresentamos a seguir nossa *problemática de pesquisa*.

Consideramos que, no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção e reprodução da vida, o acirramento da luta de classes se expressa na formação humana, na formação de professores e na formação de professores de Educação Física, sobretudo em uma de suas instâncias, a desqualificação ainda no momento da qualificação. Deste modo, para resistir e contribuir na superação desta realidade é necessário elevar o padrão cultural da formação humana em geral, concretizar na formação de professores uma base comum formativa nacional e objetivar na formação de professores de Educação Física a licenciatura ampliada. Nesse sentido, perguntamos: *nas contradições e determinações da sociedade capitalista, quais parâmetros teórico-metodológicos⁵ podem contribuir para a formação de professores de Educação Física, considerando a contribuição da pedagogia socialista, visto que se trata de desenvolver a formação de professores para a transição de modo de produção e reprodução da vida – superação do atual modo de produção?*

Partilhamos da compreensão de que a ciência é construída através da formulação, fundamentação e demonstração de hipóteses de pesquisa que podem ou não ser comprovadas com a finalização de estudos. Compreendemos a hipótese como uma probabilidade ainda não comprovada na realidade, uma ideia que contém mais de subjetivo, de inacabado, de algo que ainda não foi suficientemente desenvolvido e fundamentado, mas que contém em si certo grau de desenvolvimento do estudo e que, após comprovação prática, transformar-se-á em uma elaboração teórica (KOPNIN, 1978). É a partir desta acepção que a seguinte hipótese orientou nosso estudo: a formação humana é determinada em uma de suas instâncias pela crise

é constituída da seguinte maneira: a) Rede Alfa: relações internacionais; b) Rede Beta: relações nacionais; c) Rede Delta: relações estaduais; d) Rede Gama: relações regionais; e) Rede Ômega: relações locais. Ver em: <www.lepel.ufba.br>.

³ Partimos da compreensão, de acordo com Saviani (2012), de que a pedagogia socialista apresenta como cerne do seu desenvolvimento a concepção marxista de história, ou seja, a pedagogia socialista “passa a ser entendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista de história” (p. 1-2).

⁴ Reconhecemos que as experiências pedagógicas socialistas desenvolveram-se em países cuja conjuntura avançava sob a tentativa de edificação do socialismo. Reconhecemos, também, que existem propostas pedagógicas desenvolvidas em países capitalistas que, devido à base teórica marxista e orientação ao projeto histórico socialista, podem ser consideradas como de inspiração socialista ou “inspiração marxista”, como afirma Saviani (2012).

⁵ Utilizamos o conceito de parâmetros teórico-metodológicos de acordo com a exposição de Santos Júnior (2005). Estes orientam o processo de trabalho pedagógico e materializam-se nas ações de professores e alunos para construir, produzir e apropriar-se do conhecimento no interior dos cursos.

estrutural do capital, que apresenta como uma das mediações a desqualificação ainda no momento da formação como necessidade para reduzir os custos da força de trabalho. Podemos reconhecer, deste modo, *a la contra*, nas experiências da pedagogia socialista e/ou nas proposições pedagógicas de inspiração socialista, parâmetros teórico-metodológicos que podem auxiliar no desenvolvimento de uma formação para a transição. Tais parâmetros provavelmente apresentam a seguinte base de desenvolvimento: 1) a concepção de história marxista e a possibilidade humana de fazer sua própria história; 2) a possibilidade de surgimento do novo, a escola socialista, das entranhas, das contradições da realidade de crise capitalista; 3) a necessária ação concreta de resistência e intervenção consciente dos professores a ser assumida em períodos de transição perante a escola realmente existente (burguesa) com vistas à sua transformação em uma expressão superior, a escola socialista.

Deste modo, foi nosso *objetivo geral* apresentar uma contribuição teórica para o desenvolvimento de uma tendência de formação de professores de Educação Física cujo lastro formativo se oponha diametralmente ao processo de produção e reprodução do capital e que contenha em si parâmetros teórico-metodológicos que contribuam para a necessidade de transição de modo de produção – o que implica em não separarmos as premissas teóricas das programáticas. Quanto aos nossos *objetivos específicos*:

- 1) Analisar as mediações entre a crise estrutural do capital, a mundialização da educação e a formação de professores a partir da contradição entre forças produtivas e relações de produção;
- 2) Analisar as tendências pedagógicas que sustentam a direção da formação de professores de Educação Física considerando a realidade⁶ da formação de professores de Educação Física no Brasil;
- 3) Indicar possibilidades de essência para o desenvolvimento de parâmetros teórico-metodológicos para a formação de professores de Educação Física considerando a categoria da transição e as experiências de pedagogias socialistas/de inspiração socialista⁷ como centrais.

⁶ Utilizamos como campo empírico de análise os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cursos de Educação Física das universidades federais do país, independentemente da modalidade formativa (licenciatura e bacharelado).

⁷ Indicamos a centralidade do debate a partir das seguintes obras “Escola Comuna” (2009 – 1. ed.) de Moisey Mikhaylovich Pistrak; “Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática” (2006 – 8. ed.) de Luiz Carlos de Freitas; “Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações” (2012 – 11. ed.) e “Escola e Democracia” (2006 – 38. ed.), ambas da autoria de Dermeval Saviani.

A presente tese constitui-se como resultado do movimento de desenvolvimento da nossa hipótese e sua exposição foi organizada da seguinte forma: na primeira parte procuramos evidenciar como a formação humana é determinada em uma de suas instâncias – das mais importantes – pelo aprofundamento de crise estrutural do capital e também como o embate entre os projetos históricos se expressa na contradição entre forças produtivas e relações de produção. Reconhecemos neste debate que o alto desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo abre a possibilidade histórica para a formação humana omnilateral, no entanto, esta não se objetiva pois é aprisionada pelas relações de produção capitalistas.

Na segunda parte analisamos os PPP de 54 cursos de Educação Física de universidades federais sob a referência das categorias projeto histórico, concepção de formação humana, concepção de formação em Educação Física e objeto de estudo da Educação Física. Defendemos que a não explicitação de parâmetros teórico-metodológicos alinhada à tendência da omnilateralidade objetivam, hegemonicamente, nos cursos de Educação Física de universidades federais, a desqualificação da formação ainda no momento da qualificação, ou seja, a tendência da unilateralidade.

Na terceira parte apresentamos contribuições teóricas para a superação das contradições expressas na formação realmente existente a partir de possibilidades de essência que encontram lastro de desenvolvimento na categoria da transição e nas proposições pedagógicas socialistas/de inspiração socialista.

Por fim, considerando que a formação humana é essencial para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à superação do capital, buscamos, em nossas considerações finais, apresentar parâmetros teórico-metodológicos que consideramos fundamentais para a objetivação, na realidade atual, de uma escola que eleve o padrão cultural da humanidade e contribua com a superação do modo de produção capitalista.

É importante ressaltar que o método de investigação é diferente do método de exposição. A exposição é a expressão do resultado de determinada pesquisa, explicitação do concreto pensado, da síntese, ao passo que o método de investigação garante que o pensamento não se perderá durante a construção da mesma. Foi o método de pesquisa que nos possibilitou colocar em movimento nosso objeto de estudo, tornando-o compreensivo e racional na exposição, pois a exposição diz respeito a “um método que apresenta o desenvolvimento da coisa como transformação necessária do abstrato em concreto [...] o início da exposição e o início da investigação são coisas diferentes. O início da investigação é casual e arbitrário, ao passo que o início da exposição é necessário” (KOSIK, 2002, p. 39). É

neste sentido que Marx (2008) demonstra que devemos partir do real concreto e nos apropriar dele, reproduzindo-o no pensamento, para, ao final, apresentarmos os resultados da investigação, concreto pensado, síntese de múltiplas determinações, exposição do estudo. Por esse motivo, apresentamos a seguir as delimitações teóricas que objetivaram o método de pesquisa desta investigação.

1.1 DELIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

O método de ascensão do abstrato ao concreto orientou o desenvolvimento deste estudo. Este método constitui-se pelo movimento de desenvolvimento da própria pesquisa no pensamento, na relação dialética entre sujeito e objeto. Utilizamos, contingenciados pelo método, a técnica de análise de conteúdo para a categorização dos dados levantados no campo empírico de análise, no entanto, o método de pesquisa foi quem possibilitou, através do movimento da abstração, levantar as regularidades, tendências e singularidades da pesquisa durante o processo de investigação que, doravante, apresenta-se na exposição deste estudo.

A tese, compreendida aqui como síntese do método de abstração relativo à produção do conhecimento científico, é a síntese, o concreto pensado, reproduzido pelo pesquisador no pensamento, representação do movimento real do objeto, idealmente transposto, através do movimento da abstração para o cérebro do pesquisador:

A totalidade concreta, como totalidade do pensamento, como uma concreção do pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos. O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da única maneira que pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele. (MARX, 2008, p. 259-260).

O movimento de ascensão do abstrato ao concreto não é espontâneo, pois os fenômenos não se dão a conhecer de imediato. É necessário desenvolver ferramentas de pensamento para superar a aparência do objeto, na busca de sua essência expressa na formulação teórica como síntese de múltiplas determinações. De acordo com Kosik (2002), é possível superar a pseudoconcreticidade de um objeto mediante o movimento da pesquisa que parte de uma caótica representação inicial para alçar uma multiplicidade de determinações e relações em sua síntese. Conforme o autor:

O progresso desta abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões* (KOSIK, 2002, p. 36-37, grifo do autor).

Realizamos nossa pesquisa, portanto, a partir do método de investigação desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, método de ascensão do abstrato ao concreto, sintetizado por Kosik (2002), na compreensão de três graus:

1) *Apropriação profunda da matéria* – domínio do material: desenvolvemos o lastro teórico da pesquisa a partir de conceitos centrais utilizando variadas fontes bibliográficas (teses, dissertações, artigos, livros, legislações, relatórios e documentos) objetivando compreender os conceitos centrais sobre capital/capitalismo, formação humana, formação de professores de Educação Física, transição pedagogia socialista/pedagogias de inspiração socialista. Construímos dois bancos de dados especificamente para esta pesquisa: o primeiro que tratou da produção do conhecimento sobre formação de professores de Educação Física – constituído por 19 teses de doutorado e 40 dissertações de mestrado; o segundo, base de dados empíricos desta pesquisa, constituído por 54 Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de Educação Física de universidades federais do Brasil;

2) *Análise de cada forma de desenvolvimento do material*: objetivando conhecer e entender a totalidade do objeto estudado, trabalhamos na análise do material bibliográfico a partir de categorias do materialismo histórico-dialético, entendendo-as como conceitos mais gerais que explicam a realidade, “formas de pensamento, reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente de nossa consciência” (KOPNIN, 1978, p.105). As categorias são entendidas enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento social e da prática (CHEPTULIN, 1982) que possibilitam a devida articulação entre parte e totalidade, concreto e abstrato, pensamento e realidade. Aprofundamos o estudo do material a partir de técnicas de análise contingentes alçadas a partir das necessidades levantadas pelo método de ascensão do abstrato ao concreto, ou seja, pelo próprio movimento de desenvolvimento da pesquisa. Destacam-se, no desenvolvimento desta pesquisa, as categorias necessidade (orientadora da primeira parte da tese), contradição (orientadora da segunda parte da tese) e o par de categorias realidade/possibilidades (orientador da terceira parte da tese e também das considerações finais).

3) *A investigação da coerência interna* pressupõe que o conhecimento é construído com a separação do que é fenomênico e do que é essência. O que não é a essência da coisa não deixa de ser real, mas se revela enquanto fenômeno a partir do momento em que a verdade, a essência é explicitada. Investigar a coerência interna é determinar “unidade das várias formas de desenvolvimento” (KOSIK, 2002, p. 37) do objeto estudado, ou seja, trata-se da relação dialética entre o geral, o particular e o singular no movimento de desenvolvimento de nossa hipótese e na busca das regularidades e singularidades de nosso objeto de estudo expressas, ao final, em tendências formativas: a primeira, hegemônica e unilateral e, uma segunda, que se desenvolve no contexto da primeira e indica a possibilidade de objetivação de um lastro formativo revolucionário pautado na defesa da necessidade de transição de modo de produção e na omnilateralidade como concepção de formação humana que já se expressa no capitalismo a partir do alto desenvolvimento das forças produtivas.

1.1.1 Procedimentos de análise de conteúdo

Selecionamos a técnica de pesquisa *análise de conteúdo* como apoio no processo de organização, exploração e análise interpretativa dos dados levantados em nosso campo empírico. No entanto, ressaltamos que é o método – referencial teórico materialista histórico-dialético –, através do desenvolvimento do movimento do abstrato ao concreto, que possibilitou realizar a interpretação dos dados e alçar do campo empírico as regularidades e tendências de nosso objeto de estudo. Isto implica dizer, concretamente, que a teoria do conhecimento que funda nossa análise tem primazia sobre o instrumento de coleta dos dados. Sobre a relação entre método e técnica de pesquisa, cabe destacar que: “A necessidade e a contingência não existem de forma separada, uma ao lado da outra. Elas se encontram em ligação orgânica e em interdependência e pertencem aos mesmos fenômenos. Cada fenômeno, cada formação material é, ao mesmo tempo, necessário e contingente.” (CHEPTULIN, 1982, p. 250). O método, por conseguinte, configura-se como uma necessidade para a pesquisa e a análise de conteúdo em uma contingência alçada pelo método.

Pelo fato de que a necessidade é condicionada pela natureza da coisa e realiza-se necessariamente, enquanto contingência é chamada à vida por circunstâncias exteriores e pode dar-se ou não, na prática, não devemos orientar-nos pela contingência, mas sim pelas propriedades e ligações necessárias.[...] A contingência, sendo uma forma de manifestação da necessidade é, ao mesmo tempo, seu complemento, porque ela encerra não somente a natureza específica da formação material estudada, mas

igualmente as particularidades de outras formações materiais com as quais ela entra em interação. (CHEPTULIN,1982, p. 251).

Para desenvolver a técnica de análise de conteúdo utilizamos os três passos de análise de conteúdo propostos por Bardin (1995) – a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A seguir, exemplificamos o procedimento de análise de conteúdo com a exposição da lógica utilizada em cada um dos passos. Incluímos nesta exposição o processo de coleta dos dados e a apresentação da matriz teórica de análise de dados, composta por determinadas categorias de análise de conteúdo e pela explicação de seus elementos estruturantes que se alinham ao nosso posicionamento teórico.

1) A *pré-análise*: refere-se à etapa de organização inicial dos dados. Fazem parte do movimento de pré-análise a seleção do campo empírico de análise⁸; a leitura geral dos documentos; a seleção/explicação das categorias de análise desenvolvidas em consonância com os objetivos e hipótese da pesquisa e a preparação formal no material a ser analisado objetivando auxiliar no processo de categorização, análise, interpretação, síntese e exposição.

Selecionamos como campo empírico da pesquisa os PPP de cursos presenciais⁹ de graduação em Educação Física das Universidades Federais do Brasil, da modalidade de licenciatura ou bacharelado. Elegemos este campo empírico de análise, pois consideramos que nosso objeto de estudo, para ser compreendido para além da pseudoconcreticidade, requisita a explicitação dos elementos que estruturam a formação de professores de Educação Física. Estes devem se expressar nos PPP dos cursos que são “expressão teórica da organização global do trabalho pedagógico” (FREITAS, 2006, p. 94), neste caso, expressão teórica do projeto de formação profissional de cada instituição.

A coleta dos dados para a análise foi iniciada em 02 de julho de 2014 e finalizada em 01 de dezembro do mesmo ano. Esta foi desenvolvida da seguinte forma: (1) localização dos cursos de Educação Física presenciais nas Universidades Federais do país¹⁰; (2) localização dos PPP na internet¹¹; (3) envio de ofício aos coordenadores de curso cujos PPP não foram

⁸ De forma homogênea, representativa e pertinente ao objeto de estudo (BARDIN, 1995).

⁹ Inicialmente conjecturou-se a possibilidade de realizar a análise de cursos presenciais e cursos à distância, no entanto, concluímos que haveria a abertura de outro recorte em nosso objeto estudo, o que viria a configurar a heterogeneidade no campo empírico e necessitar de análise, problematização e crítica diferenciadas.

¹⁰ Pesquisa realizada na internet nos dias 02 e 03 de julho de 2014 a partir dos sites oficiais das universidades. Nesta etapa localizamos onde estavam e quantos eram os cursos de Educação Física desenvolvidos em universidades federais.

¹¹ Pesquisa realizada na internet nos dias 02 e 03 de julho de 2014 a partir de informações coletadas nos sites oficiais das universidades federais.

disponibilizados na internet¹²; (4) contato via telefone com as instituições que não responderam a solicitação realizada por e-mail¹³; (5) reenvio de ofício para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) que não atenderam ao primeiro envio e/ou aquelas que solicitaram o reenvio;(6) solicitação a docente do curso via contato pessoal. Obtivemos retorno da documentação solicitada por 54 dos 80 cursos de Educação Física que localizamos em funcionamento¹⁴.

Organizamos formalmente os documentos a serem analisados em (1) pastas por regiões geográficas, (2) pastas por estado, (3) pastas por universidade, (4) arquivos por modalidades formativas. Tal organização objetivou auxiliar no processo de exploração do material e de tratamento dos resultados, nos próximos passos do procedimento de análise de conteúdo e também na organização de banco de dados de análise que podem vir a subsidiar outros pesquisadores da rede Lepel que se debruçam sobre o objeto de pesquisa da formação de professores de Educação Física.

Salientamos que não houve escolha aleatória das categorias necessárias à análise de conteúdo. Estas foram selecionadas a partir do desenvolvimento do nosso objeto de pesquisa, ou seja, foi a necessidade de explicitar a realidade da formação de professores de Educação Física que nos possibilitou identificar as categorias explicativas responsáveis por dar a direção teórico-metodológica ao desenvolvimento de um PPP pertencente à especificidade de nosso objeto estudo.

Exposta tal premissa, apresentamos as categorias utilizadas como base para o desenvolvimento do processo de análise de conteúdo: a) projeto histórico; b) concepção de formação humana em geral; c) concepção de formação em Educação Física; d) objeto de estudo da Educação Física. Buscando fornecer a rigorosidade científica necessária à exposição do processo de análise documental, explicitamos a seguir nossa compreensão sobre os elementos estruturantes das categorias selecionadas.

a) *Concepção de sociedade/projeto histórico*: o projeto histórico diz respeito à defesa de sociedade que se quer (ou não) transformar. Trata-se da defesa de determinado modo de

¹² Ofício padrão disponibilizado em anexo e enviado a partir das informações encontradas nos sítios oficiais das universidades. Criamos uma conta de e-mail para organização da solicitação dos documentos e para que, em caso de dúvida, o envio de todos os ofícios possa vir a ser conferido – <doutoradopesquisaufbamelina@gmail.com>. O envio e reenvio de ofícios foram realizados entre os dias 03 de setembro de 2014 e 07 de novembro de 2014.

¹³ As ligações foram realizadas entre 03 e 08 de novembro de, também através de dados localizados nos sítios oficiais na internet.

¹⁴ Para maiores informações consultar no Apêndice B: “Mapeamento Geral de Coleta de Dados”.

produção que, implícita ou explicitamente, orienta o desenvolvimento das demais categorias que selecionamos para a análise de conteúdo. Ela é a categoria orientadora da análise de conteúdo.

b) *Concepção de formação humana*: a compreensão da formação humana explicita-se, primordialmente, na resposta fornecida sobre a questão de como o ser humano torna-se humano, o que possibilita localizar esta categoria no debate filosófico mais geral sobre idealismo *versus* materialismo. Objetivamos localizar se a concepção de formação humana apresenta como teleologia a unilateralidade ou a omnilateralidade. Reconhecemos que a tendência unilateral orienta-se por um projeto histórico de manutenção do *status quo* e, a tendência omnilateral, pela possibilidade de essência de alteração do atual modo de produção por sua expressão superior, o que, de acordo com o nosso referencial teórico, é o projeto histórico de sociedade socialista. A concepção de formação pode também ser localizada a partir da defesa de determinadas teorias educacionais e/ou pedagógicas.

c) *Concepção de formação em Educação Física*: ao analisar a formação específica, buscamos destacar a questão que envolve a compreensão restrita ou ampliada da licenciatura e/ou bacharelado. A defesa da possibilidade de formação em licenciatura ampliada ou em licenciatura de caráter ampliado, que objetiva a formação para a atuação nos diversos campos de trabalho da Educação Física sejam escolares ou não (clubes, academias, Sistema Único de Saúde, entre outros), indica a tendência de aproximação a um projeto de formação mais amplo, omnilateral, reconhecendo a prática pedagógica e a docência como caracterização histórica da área. Em proposta diametralmente oposta, localiza-se a formação fragmentada em licenciatura/bacharelado que determina a formação de professores ou de profissionais com conhecimentos ou somente voltados ao trabalho desenvolvido em áreas escolares ou áreas não escolares. Segundo nossos estudos anteriores, a divisão inicial da formação corrobora com o aprofundamento do processo de precarização da formação inicial:

[...] a falsa divisão entre licenciados e bacharéis aprofunda o processo de precarização do trabalho já na formação, destarte, os acadêmicos de ambos os cursos passam a não compreender de forma ampla o campo de trabalho em Educação Física, o que resulta no aprofundamento do processo de alienação a que todos estamos submetidos sob os auspícios do capital. A fragmentação da profissão já na formação inicial corrobora com o processo de alienação ao impossibilitar a formação ampliada com a objetivação da simetria invertida na formação acadêmica. A alienação é característica do trabalho humano, mas não é inerente ao mesmo, pois visualizamos como possibilidade de essência para superação do processo de alienação a formação ampliada e a consequente ampliação da visão dos acadêmicos sobre os campos de trabalho na Educação Física, o que não se apresenta em ambos os cursos. (ALVES, 2010, p. 86).

d) *Objeto de Estudo da Educação Física*: as distintas explicações sobre os objetos de estudo da Educação Física advêm de diferentes proposições pedagógicas/abordagens para o ensino da Educação Física. A partir do estudo de Silva (2011) – pesquisa em nível de mestrado que realizou a crítica às proposições pedagógicas sistematizadas da Educação Física – podemos concluir que cada explicação acerca do objeto de estudo da área origina-se de distintas proposições pedagógicas da Educação Física e corresponde a distintas concepções de projeto histórico e de formação e, também, a diferentes teorias educacionais e pedagógicas. Compreendemos a educação como um fenômeno exclusivo do ser humano, o trabalho educativo como a ação de produzir direta e intencionalmente a humanidade na individualidade humana e o objeto da educação como a busca dos elementos culturais que precisam ser incorporados e a melhor forma de ensiná-los (SAVIANI, 2012). Por conseguinte, apresentamos acordo com a explicação de Freitas (2006) sobre a relação entre a teoria educacional e a teoria pedagógica:

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações de educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, ente outros aspectos. Uma teoria pedagógica, por oposição, trata do “trabalho pedagógico”, formulando princípios norteadores. (FREITAS, 2006, p. 93).

Deste modo, a singularidade do objeto de estudo da Educação Física apresenta uma série de nexos e determinações que nos permitem verificar se há ou não coerência entre as demais categorias que utilizamos como balizadoras para o processo de análise de conteúdo.

2) *Exploração do Material*: Fase mais extensa do processo de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1995): “fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (p. 95). Nesta etapa, produzimos as tabelas de categorização da análise de conteúdo de cada PPP (consultar Apêndice), localizando especificamente em cada documento a explicitação das nossas categorias de análise de conteúdo (concepção de sociedade/projeto histórico; concepção de formação humana; concepção de formação em Educação Física; objeto de estudo da Educação Física). Esta primeira organização das tabelas na exploração do material não se referiu ainda ao processo de interpretação e síntese, somente ao trabalho da localização das categorias necessárias para a fundamentação deste processo.

3) *O tratamento dos resultados*: Com as tabelas de categorização dos dados por região finalizadas, desenvolvemos cinco sínteses mais gerais (uma síntese por região geográfica), ou seja, realizamos o desenvolvimento de nossas primeiras interpretações e análises dos documentos com base referencial direta ao conteúdo extraído das tabelas de categorização dos dados. Tais sínteses serviram de apoio para o desenvolvimento da síntese final referente à explicitação das regularidades do campo empírico – isto é, da exposição da tendência da formação de professores de Educação Física na atualidade com base na análise dos PPP. Ressaltamos ainda sobre o processo de análise de dados que, no tocante à tradição do pensamento marxista, o que se deve buscar nas análises científicas são as regularidades. Deste modo, buscamos, através da orientação fornecida por nosso referencial teórico-metodológico, nos distanciar de análises calcadas no senso comum ou em métodos que buscam evidenciar representações e que dão destaque àquilo que é diferente em cada material analisado, ou seja, destacando aquilo que dá identidade, que distingue (SANTOS JÚNIOR, 2005). Em nosso estudo, na esteira da tradição marxista, buscamos evidenciar aquilo que há de invariável e substancial no concreto-empírico, que é regular e, portanto, essencial para compreensão do objeto. A localização daquilo que é substancial nos possibilitou identificar tendências formativas que expressam a realidade da formação de professores de Educação Física, para a qual dirigimos nossa crítica e que, francamente, disputamos a direção.

2 A REALIDADE CONCRETA E A FORMAÇÃO HUMANA COMO NECESSIDADE PARA OS PROJETOS EM DISPUTA

Uma das mais importantes determinações da formação humana na atualidade é a crise estrutural do capital. Por isso, consideramos necessário localizar a formação a partir das mediações que decorrem desta crise. A crise do capital não é nosso objeto de estudo, no entanto, a formação de professores de Educação Física (nosso objeto de estudo), não pode ser compreendido de forma alheia à crise estrutural do capital. Deste modo, a primeira parte do capítulo de abertura da presente pesquisa preconiza localizar a formação humana do ponto de vista desta crise e das mudanças educacionais que dela derivam. Na segunda parte debatemos a centralidade da contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas como mediadora da formação humana.

2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A DIREÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

A crise estrutural do capital é inerente ao sistema capitalista. Apresenta contradições indissolúveis e universais, ou seja, atinge a todas as esferas da vida.

[...] a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas as finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios de nossa vida social, econômica e cultural. (MÉSZÁROS, 2009, p. 17).

A crise estrutural assume novas proporções e aprofunda-se em meados da década de 1970 com a crise do petróleo que culmina também como esgotamento do *Welfare State* – Estado de Bem-Estar Social/concepção keynesiana de Estado– e do modelo Fordista/Taylorista de produção implantados a partir da crise de superprodução de 1929.

O “Estado de Bem-Estar Social” consistiu em uma intervenção do Estado – pós II Guerra Mundial – no processo econômico-social a partir do desenvolvimento de políticas de assistência social, tais como o direito à saúde, à educação e ao seguro desemprego. Já o modelo Fordista/Taylorista de produção tem como base a racionalização das operações efetuadas na produção, a padronização, a repetição e a decomposição de tarefas em uma base

de produção mais rígida para, desta forma, evitar desperdícios e elevar a extração da mais-valia do trabalhador.

Ambos tiveram seu ápice após a II Guerra Mundial, no entanto, a denominada, “era de ouro do capitalismo” (HOBSBAWM, 1995), que durou da recuperação pós-crise de 1929 à crise da década de 1970, passou a mostrar seus limites também nos denominados “países de primeiro mundo”, levando ao declínio a concepção keynesiana de Estado.

O *neoliberalismo (1)*, a *reestruturação produtiva (2)* e a *financeirização (3)* do capital¹⁵ sobrevêm como resposta ou um caminho para contornar a crise das décadas de 1970/1980.

O *neoliberalismo*, tanto no campo econômico quanto no campo político, tem suas principais premissas apresentadas por Hayek (1990). Seu livro, lançado em 1944, ganhou o prêmio Nobel de Economia em 1974. A obra defende, fundamentalmente, a liberdade do mercado – livre circulação do capital – frente a qualquer tipo de intervenção estatal e denominou de “caminho da servidão” o percurso da perda de liberdade, pois a liberdade pessoal e política, para Hayek, só poderia ser atingida com o fim da intervenção estatal e a implantação do livre mercado.

Reconhecemos o neoliberalismo como uma ideologia hegemônica e dominante na atualidade. Ele foi implementado em escala mundial pós-crise de 1970/1980 com o objetivo de contornar a crise do capital oferecendo sustentabilidade político-ideológica para as alterações necessárias ao processo de reprodução do capital. O neoliberalismo nada mais é do que uma *expressão ideológica do capitalismo em sua fase imperialista*¹⁶, cujas premissas

¹⁵Capital não é sinônimo de capitalismo. A forma capital, uma relação social, tem seu início na circulação de mercadorias, ainda no século XVI: o mercado mundial e o comércio dão início à primeira forma em que surge o capital, mas “Só aparece o capital quando o possuidor de meios de produção e subsistência encontra o trabalhador livre no mercado vendendo sua força de trabalho, e esta é única condição histórica determina um período da história da humanidade. O capital anuncia, desde o início, uma nova época no processo de produção social” (MARX, 2006, p. 200). De acordo com Bottomore (1997, p. 82): “Capital é uma relação social coercitiva que aparece como coisa, seja essa coisa mercadoria ou dinheiro, e, na sua forma dinheiro, compreende a mais-valia não paga acumulada do passado e apropriada pela classe capitalista no presente. É, assim, a relação dominante na sociedade capitalista”.

¹⁶ De acordo com Lênin (2007), são características do imperialismo: “1) a concentração da produção e do capital atingiu um grau tão alto de desenvolvimento que origina os monopólios, que passam a desempenhar um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial leva o surgimento, baseado neste “capital financeiro”, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais adquire uma importância cada vez maior em relação a exportação de mercadorias; 4) formam-se associações internacionais de capitalistas monopolistas, que partilham o mundo entre si; e 5) é completada a partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas importantes” (LÊNIN, 2007, p.104). Reconhecemos que Lênin desenvolveu esta caracterização do imperialismo como fase superior do capitalismo no início do século XX, quando a financeirização do capital ainda não era predominante e consolidada. No entanto, as características apresentadas por Lênin apresentam-se extremamente atuais. Nesse sentido, o neoliberalismo não pode ser confundido como uma fase do capitalismo, pois ele é expressão ideológica do imperialismo em determinado estágio de desenvolvimento.

pautam-se na defesa da concorrência como geradora de equilíbrio na sociedade – liberdade do mercado frente ao Estado – e dos sindicatos como também responsáveis pela crise econômica, já que os mesmos pressionavam para aumentar os salários, os gastos sociais de uma forma geral com bens públicos, que, privatizados, também acabariam por se tornar mercadorias a serem adquiridas com a “liberdade” forjada pelo Estado Neoliberal. O neoliberalismo pauta-se, sobretudo, na defesa apologética da liberdade individual.

A *reestruturação produtiva* é orientada pela ideologia neoliberal e realizada com base no modelo toyotista de produção que preconiza o “*just in time*”, ou seja, a produção de mercadorias de acordo com a demanda do mercado evitando, deste modo, a superprodução. Fazem também parte do “vocabulário” toyotista, a flexibilização, a precarização e a instabilidade do trabalho. Ressaltamos também que o advento do toyotismo é sustentado pelo desenvolvimento das forças produtivas que abrem a possibilidade de reestruturar a produção com base em novas tecnologias que permitem reduzir postos de trabalho e manter as taxas de extração de mais-valia.

De acordo com Foster (2009), as últimas quatro décadas pós-crise da década de 1970 são caracterizadas pela centralidade da *financeirização do capital* frente à produção real – o que se articula ao ideário neoliberal. O capital financeiro é a forma mais desenvolvida de circulação de capital. A financeirização não é crédito industrial–antecipação de capital como forma de adiantar a produção/reprodução do capital diretamente ao setor produtivo –, mas advém da evolução do sistema de crédito industrial, através da introdução de créditos de valorização do capital por meio do capital fictício¹⁷.

Mollo (2011) explica que o capital real gera mais-valia a partir da exploração da força de trabalho e o capital fictício, que não é, mas advém do desenvolvimento do sistema de crédito industrial, não apresenta relação direta com a produção real de mais-valia (mas

¹⁷ “Formas específicas de empréstimos de capital também podem gerar o que se chama de capital fictício. Na forma de organização da empresa capitalista conhecida como sociedade anônima por ações ou simplesmente sociedade anônima, a propriedade da empresa e de seus bens é representada por ações transferíveis, cada uma das quais dá direito a uma fração do lucro líquido da empresa. Os proprietários originais dessas ações efetivamente investem capital-dinheiro na firma. Se as ações forem vendidas pelos proprietários originais, o dinheiro por elas pago não entra mais no circuito de capital da empresa; representa simplesmente uma renda para o vendedor. A empresa continua a circular o capital original, aumentado pela parte da mais-valia por ela gerada que houver sido acumulada. Assim, a propriedade de ações de uma empresa representa um direito a um certo fluxo de renda proporcionado pelo lucro líquido desta empresa. Os proprietários de dinheiro podem emprestá-lo e receber juros sobre ele, ou comprar ações e receber dividendos. O preço das ações será fixado de forma a torná-las atraentes como investimento na concorrência com os empréstimos, dados os maiores riscos existentes no fluxo de lucro líquido em comparação com o fluxo de juros. Mas esse preço das ações pode exceder ao valor do capital realmente investido nas operações da empresa. Marx chama esse excesso de capital fictício, já que ele corresponde a uma parte do preço das ações que não corresponde ao valor de capital que realmente é investido na produção da empresa.” (BOTTOMORE, 1997, p. 137-138).

depende dela). Trata-se da valorização do capital no processo de circulação através da cobrança de juros de dívidas.

O capital fictício é, pois, uma categoria da circulação, um caso claro de autonomia da circulação em que seu valor aparece, cresce ou cai conforme oferta e demanda, sem relação direta com a produção cujos valores-trabalho são gerados. Os valores fictícios ampliam-se com o uso dos valores das ações para caucionar empréstimos ou os chamados derivativos de crédito, ou seja, dívidas derivadas de dívidas. Isso também ocorre com os produtos financeiros compostos de dívidas negociados ao longo do crescimento da bolha imobiliária que desencadeou a crise. (MOLLO, 2011, p. 453).

A nova crise que toma conta da mídia na primeira década dos anos 2000 resulta justamente da quebra do capital financeiro. Impulsionada pela “explosão” da bolha imobiliária dos Estados Unidos da América (EUA), ela foi denominada como “crise do *subprime*”, nome dado ao crédito de risco do setor imobiliário dos EUA. No entanto, esta crise não se restringiu a este país: ela impetrou diretamente o setor produtivo e financeiro em escala mundial, pois o capital é a forma dominante das relações na sociedade capitalista e seu movimento de expansão não possui fronteiras.

A crise impulsionada pela bolha imobiliária dos EUA ganhou a mídia entre julho e agosto de 2007. Neste ano, quase dois milhões de pessoas nos EUA foram despejadas por não conseguirem pagar o financiamento de seus imóveis e outras 4 milhões corriam risco de perder suas casas. Tais despejos vinham crescendo nos bairros mais pobres desde 2006 e atingiram, no início, principalmente mães solteiras, imigrantes e negros. No entanto, em 2007, os despejos começam a receber atenção midiática e governamental ao alcançarem a classe média branca na Flórida e na Califórnia e, principalmente, os grandes bancos credores e as seguradoras das dívidas dos financiamentos das habitações nos EUA (HARVEY, 2011).

Com a inadimplência geral de pagamento das hipotecas, os bancos e as seguradoras, que vendiam os créditos hipotecários de risco, quebraram, derrubando todos os especuladores que haviam comprado tais dívidas e que lucravam com a supervalorização dos imóveis.

No outono de 2008, no entanto, a “crise das hipotecas do subprime”, como veio a ser chamada, levou ao dismantelamento de todos os grandes bancos de investimentos de Wall Street, com mudanças de estatuto, fusões forçadas ou falências. O dia em que o banco de investimentos Lehman Brothers desabou – em 15 de setembro de 2008 – foi um momento decisivo. Os mercados globais de crédito congelaram, assim como a maioria dos empréstimos do mundo [...]. O resto do mundo, até então relativamente imune (à exceção do Reino Unido, onde problemas análogos no mercado de habitação já tinham vindo à tona, o que levou o governo a nacionalizar uma casa de empréstimos importantes, a Northern Rock), foi arrastado precipitadamente para a lama, gerada em particular pelo colapso financeiro

dos EUA. No epicentro do problema estava a montanha de títulos de hipoteca “tóxicos” detidos pelos bancos ou comercializados por investidores incautos em todo mundo. Todo mundo tinha agido como se os preços dos imóveis pudessem subir para sempre. (HARVEY, 2011, p. 10).

É da essência do Estado burguês estar a serviço da sustentação do capitalismo, por isso, foi novamente o Estado quem salvou a falência dos (grandes) banqueiros, objetivando, deste modo, a máxima de que no neoliberalismo o Estado é mínimo, mas só no que diz respeito às necessidades dos trabalhadores, pois, quando é preciso salvaguardar as grandes corporações e seus banqueiros, ele assume firmemente seu papel de sustentação.

Pouco importa se as premissas fundamentais do neoliberalismo de Hayek criticavam firmemente a intervenção estatal na economia. Se for para financiar a reprodução do capital, o Estado pode intervir, principalmente para controlar crises. No entanto, quando é para salvaguardar a vidas dos trabalhadores e confrontar o capital, o Estado não intervém. O que aconteceu com os milhões de trabalhadores que foram despejados de suas casas? Como continuam vivendo os pobres, em sua maioria imigrantes e negros, nos EUA? Estes certamente não receberam a ajuda condizente com os valores gastos para salvaguardar os banqueiros.

Outro exemplo desta relação de subsunção do trabalho e do Estado ao capital foi o empréstimo de 85 bilhões de dólares que o Banco de Reserva Federal dos Estados Unidos da América (FED) realizou em 17 de setembro de 2008 à *American International Group* (AIG), maior empresa seguradora dos EUA, depois que a bolha imobiliária dos créditos “tóxicos” (créditos de alto risco, que não apresentam garantia de pagamento, mas que geram retorno rápido e alto do investimento) estourou. Após isso, o FED aprovou novamente um pacote de empréstimos de 37,9 bilhões de dólares à AIG e, em troca, o país passou a controlar 79,9% das ações da empresa. Em outubro do mesmo ano, o governo dos EUA lançou um pacote de auxílio econômico ao setor privado em geral, de 800 bilhões de dólares.

Um dos princípios básicos pragmáticos que surgiram na década de 1980, por exemplo, foi o de que o poder do Estado deve proteger as instituições financeiras a todo custo. Esse princípio que bateu de frente com o não intervencionismo que a teoria neoliberal prescreveu, surgiu a partir da crise fiscal da cidade de Nova York de meados da década de 1970. Foi então estendido internacionalmente para o México durante a crise da dívida que abalou os fundamentos do país em 1982. De modo nu e cru, a política era: privatizar os lucros e socializar os riscos; salvar os bancos e colocar os sacrifícios nas pessoas (no México, por exemplo, o padrão de vida da população diminuiu cerca de um quarto em quatro anos após o socorro econômico de 1982). O resultado foi o conhecido “risco moral” sistêmico. Os bancos se comportam mal porque não são responsáveis pelas

consequências negativas dos comportamentos de alto risco. O socorro bancário atual é a mesma história, só que dessa vez, centrado nos Estados Unidos. (HARVEY, 2011, p. 16).

Mesmo em tempos de financeirização global do capital, o trabalho ainda se apresenta como a principal possibilidade de enfrentamento ao capital. Embora a relação hegemônica ainda seja de subsunção, o capital depende do trabalho para se reproduzir, pois não há outra forma de extrair mais-valia que não seja através da exploração da força de trabalho.

Na década de 1960, por exemplo, um dos principais obstáculos para o acúmulo de capital foi justamente a escassez da mão de obra mais barata e menos organizada. Desta carência resultou uma política de emigração para atrair a mão de obra necessária (HARVEY, 2011). Interessante notar que quando é atrativo à acumulação de capital, a migração convém, mas em tempos de conflitos armados e desemprego atingindo altas taxas na Europa e também nos EUA como ocorre na atualidade, a migração não é bem-vinda. Prova disso é a contínua tentativa de migração de africanos à Europa em busca de melhores condições de vida, que só neste ano já matou mais de 1.700 pessoas. A Organização Internacional para as Migrações estima que caso não seja implantada uma política para conter a situação, mais de 30 mil pessoas deverão morrer ainda em 2015 tentando atravessar da África para a Europa¹⁸.

Outra importante forma que o capital encontrou para enfrentar a resistência do trabalho foi a implantação de tecnologias como a robótica, que concretizou a destruição de postos de trabalho (HARVEY, 2011). Isso ocorre não por uma questão de maldade do capitalismo e sim porque o desenvolvimento das forças produtivas permite que um número menor de pessoas realize o trabalho que antes cabia a muitas, o que aumenta a extração da mais valia – já que cresce a produção de mercadorias, mas diminui o número de pessoas que precisam receber salários.

Ressaltamos que a tecnologia e, de um modo geral, o desenvolvimento das forças produtivas, abrem a possibilidade de fornecer melhores condições de vida à humanidade, mas estas são muitas vezes utilizadas de forma predatória aos trabalhadores, como, por exemplo, no aumento das taxas de extração de mais valia¹⁹.

O exército industrial de reserva também é importante mediação para minar a organização dos trabalhadores que são obrigados a aceitar salários mais baixos para sobreviver. Por isso, o desemprego estrutural foi parte da doutrina neoliberal instaurada com

¹⁸ Cf. Serrano (2015).

¹⁹ O desenvolvimento das forças produtivas permitiria, em relações de produção superiores, diminuir o tempo de trabalho necessário para a reprodução da vida.

grande força pelos governos Thatcher, Reagan e Pinochet (HARVEY, 2011). Damos destaque ao Governo Thatcher, pois o Reino Unido foi uma das nações em que mais se desenvolveu o Estado de Bem-Estar Social. Sobre isso, afirma Harvey (2011):

Allan Bud, conselheiro chefe econômico de Thatcher, mais tarde admitiu que “as políticas dos anos 1980 de ataque à inflação com o arrocho da economia e gastos públicos, foram um disfarce para esmagar os trabalhadores e assim criar um “exército industrial de reserva”, que minaria o poder do trabalhador e permitiria aos capitalistas obter lucros para sempre. (HARVEY, 2011, p. 21).

O desemprego estrutural – nas novas configurações do capital pós-crise da década de 1970, que derrubaram a falácia da possibilidade de existência do pleno emprego – apresentava-se como necessidade ao capital para diminuir a organização dos trabalhadores que lutam por melhores condições de vida, organizando-se frente ao capital. Esse tipo de política ocasionou nos EUA o aumento do desemprego no começo da década de 1980 e a estagnação salarial foi acompanhada “por uma política de encarceramento dos pobres, que colocou mais de dois milhões atrás das grades até 2000.” (HARVEY, 2011, p. 21). Não é fato menor, portanto, de acordo com a lógica do capital, que as penitenciárias privadas batam recordes de lucro na atualidade devido ao encarceramento em massa neste país. Prender virou um negócio altamente lucrativo a partir da década de 1980 nos EUA e, logicamente, o Estado repassa verbas federais para a manutenção dos presídios. Os presos, não importa a quantidade de horas que trabalham, ganham somente um dólar por dia, valor altamente lucrativo devido ao seu baixo custo de manutenção. As prisões chegam a cobrar dos encarcerados, ainda, cinco dólares por minuto de ligação telefônica. Os EUA possuem hoje 25% da população carcerária – a maior do mundo. A CAA (*Corrections Corporation of América*), responsável pela privatização das prisões nos EUA, registra recordes de lucro consecutivos desde a sua fundação na década de 80²⁰.

O Brasil já conta com a existência de presídios privatizados e é constante a repetição da velha crítica à incapacidade do Estado em gerir o público aliada à reacionária posição sobre a necessidade de reduzir a maioria penal como forma de contenção da violência. Se pensarmos sob a lógica de reprodução do capital, quanto maior for o número de presos, mais interessante será para o setor privado que gerenciar as prisões, deste modo, a redução da maioria penal pode vir a ser ainda mais interessante para a reprodução do capital. Neste

²⁰ Cf. Calixto (2013).

ano, a população carcerária do Brasil atingiu 574.027 presos. Aumentou 507% desde 1990, cuja população carcerária era de 90 mil presos²¹.

Harvey (2011) destaca ainda outra forma que o capital encontrou para enfrentar o trabalho em tempos de crise estrutural: a expatriação da produção na busca de força de trabalho mais barata e desorganizada:

O capital também teve a opção de ir onde o trabalho excedente estava. As mulheres rurais do sul global foram incorporadas à força de trabalho em todos os lugares, de Barbados a Bangladesh, de Ciudad Juárez a Dongguan. O resultado foi uma crescente feminização do proletariado, a destruição dos sistemas camponeses “tradicionais” autossuficiente e a feminização da pobreza no mundo. O tráfico internacional de mulheres para a escravidão doméstica e prostituição surgiu, na medida em que mais de 2 milhões de pessoas, cada vez mais amontoadas em cortiços, favelas, guetos e cidades insalubres, tentavam sobreviver com menos de dois dólares por dia. (HARVEY, 2011, p. 21).

Como consequência do desemprego estrutural e dos baixos salários objetivou-se também uma diminuição do consumo –uma necessidade para reproduzir capital. Aí entra em cena o crescimento dos endividamentos e da indústria dos cartões de crédito como forma de manter o consumo. Harvey (2011) demonstra como as dívidas familiares dispararam a partir da década de 1990, passando de uma média nos EUA de 40 mil dólares para 130 mil dólares na atualidade. A lógica de endividamento se iniciou com as famílias que possuíam renda fixa, mas ampliou-se para famílias sem renda devido à necessidade de expansão do mercado que logo foi saturado. O capital com sua “lógica insaciável” (MÉSZÁROS, 2009) necessita sempre de novos espaços de desenvolvimento. De acordo com Harvey (2011, p. 22):

As instituições financeiras, inundadas com crédito, começaram a financiar dívidas de pessoas que não tinham renda constante. Se isso não tivesse acontecido, então quem teria comprados todas as novas casas e condomínios que os promotores de imóveis com financiamento estavam construindo?

Chegamos a uma das principais mediações da crise atual, a explosão da bolha imobiliária nos EUA a partir do crescente endividamento das famílias. A crise estrutural e o processo de financeirização do capital explicam o agudo problema do desemprego estrutural, a exploração sem limites daqueles que conseguem algum emprego e as altas taxas de desemprego que após a crise financeira começaram a demonstrar sua força também nos países marginais da Europa como a Grécia, Espanha, Portugal, Itália, Irlanda e França. Nestes países, são vistas frequentes mobilizações, greves e paralisações dos trabalhadores. Estas mobilizações vêm no sentido do posicionamento contrário às medidas de austeridade

²¹ Cf. Instituto Avante Brasil (2015).

impostas pela *Troika*, organização constituída pela Comissão Europeia – uma das principais instituições da União Europeia (UE) – pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Central Europeu (BCE).

Mas as mobilizações também demonstram o trabalho buscando enfrentar o capital. O corte de serviços públicos, privatizações, demissões, retirada de direitos trabalhistas, aumento de impostos, entre outros cortes, são impostos pela *Troika* na tentativa de contornar o processo de crise estrutural e têm sido assumidos enquanto compromissos financeiros pelos países signatários da União Europeia.

O capital, quando alcança um ponto de saturação e seu próprio espaço e não consegue simultaneamente encontrar canais para nova expansão, na forma de imperialismo e neocolonialismo, não tem alternativa a não ser deixar sua própria força de trabalho local sofrer as graves consequências da deterioração da taxa de lucro. De fato, as classes trabalhadoras de algumas das mais desenvolvidas sociedades “pós-industriais” estão experimentando da real preciosidade do capital “liberal”. (MÉSZÁROS, 2009, p. 70).

Espanha e Grécia continuam batendo recordes de desemprego. Desde o início da crise, em 2008 até 2013, o desemprego aumentou em 4 milhões de pessoas na Espanha, atingindo 27,16% da população. Este país conta ainda hoje com uma taxa de 54,7% de jovens de 16 a 24 anos, desempregados. Na Grécia, o índice de desemprego é o maior dentre os países que compõe a União Europeia, 27,2%²².

Os compromissos assumidos pelo governo grego incluem o corte de 15 mil empregos públicos, uma redução de 22% no salário mínimo, a flexibilização de leis trabalhistas (para facilitar a demissão de trabalhadores) e um pacote de impostos e reformas previdenciárias. Os países europeus querem que a Grécia economize mais 325 milhões de euros este ano (NAVARRO, 2011).

Mesmo com os países assumindo os compromissos impostos pela *Troika*, a crise se agudiza e aprofunda a lógica de subsunção do trabalho ao capital. As tais medidas de austeridade afetam diretamente os trabalhadores e salvaguardam o capital. Foi instaurado um impasse na Grécia em junho de 2010 quanto à renegociação da sua dívida: o país, cansado de quase uma década de políticas de austeridade, elegeu um governo que se comprometeu a combater este tipo de política. No entanto, o FMI – na verdade os banqueiros credores dos empréstimos – não aceitam renegociar a dívida e a *Troika* – na realidade os banqueiros credores dos empréstimos – não abrem mão de políticas de austeridade para emprestar dinheiro para a Grécia pagar o FMI (que, na verdade, também representa os banqueiros e credores dos empréstimos).

²² Cf. Fernandes (2013).

Os capitalistas querem que o retorno deste investimento no capital financeiro seja valorizado através de juros sobre juros e seja pago pelos trabalhadores, através, por exemplo, de reformas no plano previdenciário que consomem grande parte das despesas da Grécia. Por que a classe hegemônica pagaria as contas da crise?

Outro exemplo da força destrutiva do capital, do desemprego estrutural e da deterioração das condições de vida devido à crise estrutural é o número de refugiados que chega a 42,5 milhões de pessoas atualmente no mundo. Guerras e conflitos armados continuam sendo a principal fonte do aumento de refugiados e estima-se que a cada 4 segundos uma pessoa se torne refugiada no mundo²³.

Enquanto isso, cresce a indústria bélica, que lucra a partir das guerras instauradas e da necessidade de reconstrução de países após os conflitos. De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Internacional de Conflitos de Heidelberg (HIIK), houve 423 conflitos políticos no mundo em 2014. Destes, 223 envolveram o uso da violência e 46 foram conflitos altamente violentos, considerados pelo HIIK como guerras. A maioria destas guerras ocorreu no continente Africano (HIIK, 2014).

As guerras entre os Estados na geografia histórica do capitalismo têm sido episódios retumbantes de destruição criativa. Não só infraestruturas físicas são destruídas, mas também são dizimadas as forças de trabalho, devastados os ambientes, reinventadas as instituições, interrompidas as relações sociais e criados todos os tipos de novas tecnologias e formas organizacionais (das bombas nucleares, radares e cirurgias avançadas para o tratamento de queimaduras aos sistemas logísticos, modelos de comando e execução de tomadas de decisões). A reconstrução após as guerras absorve o excedente de capital e mão de obra (como está acontecendo atualmente no Líbano e aconteceu em grande escala na reconstrução nas economias japonesa e europeia após 1945). Não é naturalmente, que as guerras sejam propositadamente projetadas pelo capital para esta finalidade, mas o capital com certeza alimenta-as para este feito. (HARVEY, 2011, p. 164).

O atual modelo de produção imperialista em crise estrutural não separa progresso de destruição: ao mesmo tempo em que a ciência se desenvolve, uma parcela mínima da população a acessa. A ciência evolui, no entanto, nunca estivemos tão próximos de ser aniquilados pelo próprio extermínio do meio ambiente e dos conflitos bélicos. Em uma sociedade que consegue decifrar o genoma humano é inaceitável a existência de mortes por malária, maior causa de mortes em crianças menores de cinco anos na África e cuja principal medida preventiva é o uso de mosquiteiros. A malária é uma doença que incide diretamente sobre a população pobre da África e da América Latina, por isso permanece atual a afirmação

²³ Cf. Ortiz (2013).

de Engels realizada em 1896 de que: “Essa forma atual de produção só dá prioridade aos resultados imediatos, os mais palpáveis, deixando de lado o que se refere às consequências naturais e sociais das atividades realizadas pelo homem” (ENGELS, 1990, p.37). Essa situação também se aprofunda em países, como o Brasil, que nem sequer chegaram a experimentar o Estado de Bem-Estar Social.

A era de ouro do capitalismo foi restrita aos países europeus e, de certa maneira, aos Estados Unidos. Na América Latina, a lógica de desenvolvimento do capitalismo estruturou-se através da objetivação do capitalismo dependente (FERNANDES, 1981). Ora, para a existência das superpotências capitalistas é necessário que existam as economias dependentes. O desenvolvimento do capitalismo na América Latina, o que inclui Brasil, apresentou particularidades que precisam ser consideradas ao analisar a realidade desta região. Sobre isso, afirma Fernandes (1981) que:

Uma superpotência capitalista necessita de tipos diferentes de mercados externos, desde as economias capitalistas avançadas até economias dependentes, semicoloniais e coloniais. A preservação de sua posição depende da vigilância e controle contínuos da expansão das grandes empresas corporativas, e da intensificação crescente das relações econômicas com os mercados externos (p. 28).

O conceito de capitalismo dependente desenvolvido por Fernandes (1981) desenvolve-se sob uma densa análise sobre o capitalismo na América Latina, a qual se desenvolveu de forma diferente dos países capitalistas da Europa. Enquanto na Europa se desenvolvia um modelo econômico autossustentado de dentro para fora com a apropriação das riquezas nas colônias e que forneceu sustentação à posterior expansão imperialista, na América Latina, a expansão do capital se desenvolveu na relação de expansão entre núcleos internos e externos, que reuniam (e ainda reúnem) o interesse de consolidação das burguesias locais —o que retirou da América Latina o caráter nacionalista impresso na afirmação das burguesias de países capitalistas clássicos.

A verdade é que os interesses das burguesias locais eram condizentes com a submissão aos interesses da burguesia dos países desenvolvidos. É nesta relação de convergência entre interesses internos e externos que se explicita a relação de capitalismo dependente, que não é uma relação de total subordinação dos “dependentes” às “metrópoles”, mas sim *uma relação de aliança importante tanto à expansão do capitalismo imperialista quanto à manutenção e enriquecimento da burguesia local.*

A dependência, por sua vez, não é mera “condição” ou “acidente”. A articulação estrutural de dinamismos econômicos externos e internos requer

uma permanente vantagem estratégica do polo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo outro polo. Ainda aqui são os momentos de crise e de transição que se revelam melhor a natureza do processo. Quando se dá a eclosão do mercado moderno, a revolução comercial ou a revolução industrial, os parceiros internos se empenham em garantir as condições desejadas pelos parceiros externos, pois veem em seus fins um meio para atingir os seus próprios fins. Não que se considerem incapazes de “montar o jogo”: pensam que usando tal método tornam o processo mais “lucrativo”, “rápido” e “seguro”. Privilegiam, assim, as vantagens relativas do polo dinâmico mais forte, porque “jogam nelas” e pretendem realizar-se através delas. (FERNANDES, 1981, p. 54).

É justamente a aliança de interesses comuns entre os polos (internos e externos) que possibilitam a continuidade e, cada vez mais, um profundo desenvolvimento do capitalismo dependente na América Latina. Logo, de forma diferente da burguesia dos Estados Unidos e da Europa, a burguesia latino-americana cumpriu e ainda cumpre, muitas vezes, um papel antinacional, porque, no contexto do desenvolvimento do capitalismo imperialista, desta forma, ela consegue impor sua hegemonia localmente de maneira mais compensadora. Por exemplo, a defesa da soberania nacional na América Latina não é atrativa à burguesia local, pois ela vai de encontro aos interesses da burguesia internacional, interesses com os quais a burguesia local se alia, pois reconhece neles a manutenção e expansão de seus próprios interesses. Esta relação, de acordo com Florestan Fernandes (1981), desenvolve na América Latina a “arcaicização do moderno” e a “modernização do arcaico”²⁴. No entanto:

O que importa no conjunto não é a existência do arcaico e do moderno, seu grau de visibilidade e os mundos superpostos que evidenciam. Mas o modo pelo qual as transformações sucessivas do mercado e do sistema de produção encadeiam a persistência de estruturas sócio econômicas herdadas do passado com a formação de estruturas sócio-econômicas novas. (FERNANDES, 1981, p. 62).

A análise de Florestan Fernandes (1981) sobre o capitalismo dependente na América Latina esclarece particularidades do desenvolvimento do capitalismo e explicita a importância destas para o desenvolvimento da hegemonia capitalista em nível mundial. O capitalismo dependente e o capitalismo do tipo “imperialista” são essenciais para a manutenção da hegemonia imperialista e para o próprio processo de reprodução do capital. A monopolização do capital²⁵, o surgimento de oligarquias financeiras e a partilha do mundo entre as potências capitalistas demonstram como é importante para o imperialismo a existência de países

²⁴ Aqui Florestan Fernandes (1981) refere-se não à oposição entre aquilo que é atrasado perante o desenvolvido, mas, como na especificidade do desenvolvimento do capitalismo na América latina, a relação entre um e outro é dialética, na medida em que ambos cumprem função no desenvolvimento do capitalismo dependente e contribuem para a expansão do capital de forma global.

²⁵ O relatório de Davos apresentou, em janeiro de 2014, a informação de que 1% da população detém 50% da riqueza mundial.

capitalistas dependentes e também a impossibilidade de existência de um capitalismo “humanizado”. Na medida em que as crises aprofundam-se, o capital apresenta-se de uma forma cada vez mais incontrolável, o que leva a destruição das forças produtivas.

A crise que enfrentamos não se apresenta somente como crise política, mas é realmente uma crise cada vez mais profunda do capital, que prescreve guerras quando os métodos normais de expansão fracassam: “Crescimento e expansão são necessidades imanentes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos não resta outra saída a não ser reajustar violentamente a relação dominante de forças.” (MÉSZÁROS, 2009, p. 65).

Desta forma, percebe-se que a análise de Florestan Fernandes (1981) permanece extremamente atual, na medida em que derruba percepções equivocadas daqueles que ainda acreditam na existência de uma subserviência imposta à América Latina por parte dos blocos às potências capitalistas centrais ou daqueles que acham que a construção da soberania nacional vai se desenvolver sem a pressão e luta dos trabalhadores. É claro que tal subserviência existe, mas ela só se desenvolveu e continua se desenvolvendo com o apoio da burguesia nacional. Nesse sentido, Florestan Fernandes (1981) afirma que as burguesias latino-americanas também foram artífices do capitalismo dependente na medida em que escolheram e fortaleceram essa forma de subdesenvolvimento como maneira de consolidar seus próprios interesses. De acordo com o autor:

O subdesenvolvimento econômico não só envolve a perpetuação de estruturas econômicas mais ou menos arcaicas, promove a modernização limitada ou segmentada em todos os níveis da organização da economia, da sociedade e da cultura, ou seja, o subdesenvolvimento paralelo em todas as esferas da vida. (FERNANDES, 1981, p. 64).

A conjuntura atual no país demonstra a perpetuação do subdesenvolvimento e comprova o quanto Florestan Fernandes estava certo ao afirmar, na década de 1970, que somente através de uma revolução socialista o capitalismo dependente poderia ser superado na América Latina, pois a tendência de monopolização do capital impede que todos os países exerçam a função de países imperialistas, o que perpetua na América Latina o subdesenvolvimento mesmo diante do alto desenvolvimento das forças produtivas. Embora não seja uma saída fácil, afirma Florestan Fernandes, a revolução contra a ordem possui a vantagem de romper totalmente:

[...]com os fatores e efeitos da dependência e do subdesenvolvimento, sob o capitalismo e a sociedade de classes [...]. Todavia é a única via efetivamente capaz de superar a dependência e o subdesenvolvimento, convertendo-os em “desafio histórico” e em fonte de solidariedade humana na luta pela

modernização autônoma e por uma ordem social igualitária. (FERNANDES, 1981, p. 102).

Os dados do censo 2010²⁶ demonstram que no Brasil 16,2 milhões de pessoas ainda vivem abaixo da linha da pobreza extrema²⁷, o que equivale a um em cada dez brasileiros. A região com maior predominância de pobreza extrema continua sendo o Nordeste, com 18,1% de miseráveis. As demais regiões possuem respectivamente: Norte (16,8 %), Centro-Oeste (4%), Sudeste (3,4%) e Sul (2,6 %). Em nosso país, 10% da população mais rica ainda detêm 41,7% da renda *per capita* total do país. A média da renda geral *per capita* em 2010 foi de R\$ 610, no entanto, 25% da população recebia somente R\$ 188,00 e 50% da população recebia até 375,00 – ou seja, o último censo realizado no país demonstra que 75% da população, em 2010, ainda vivia com menos de um salário mínimo por mês²⁸. A desigualdade se comprova nos dados que apontam que somente 1,2 % da população no Brasil recebia acima de 10 salários mínimos (R\$ 5.100,00) e 0,4% recebe acima de 20 salários mínimos (R\$ 10.200,00).

O monopólio da produção agrícola, do uso da terra e das sementes legitimam a necessidade da efetivação de um projeto de Reforma Agrária defendido pelos Movimentos Sociais Camponeses e denunciam as consequências do capitalismo dependente no Brasil. A centralização da produção de alimentos no mundo, decorrente da monopolização imperialista da produção agrícola é o real agente de mortes por fome. A produção agrícola no Brasil, por exemplo, é centralizada na produção de soja, etanol, agrodiesel²⁹ e celulose. A agricultura familiar, responsável pela alimentação da maioria da população, é pouco incentivada.

Dados da Presidência da República datados de 2014³⁰ indicam o investimento de R\$ 136 bilhões para o agronegócio, enquanto a agricultura familiar recebeu somente R\$ 21 bilhões, ou seja, 15,4% do total investido. Uma contradição que reforça a tese do capitalismo dependente, já que os dados da Companhia Nacional de Abastecimento (Conab) demonstram que 80% da ocupação (sete em cada dez empregos) na produção agrícola é gerado pela agricultura familiar³¹ e não pelo agronegócio. O mapa da fome no mundo, organizado a partir

²⁶ Dados disponíveis em <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: mai. 2015.

²⁷ A linha da pobreza extrema leva em consideração a população que vive com uma renda *per capita* menor do que R\$ 70,00 mensais. Uma família de 5 pessoas que sobrevive, por exemplo com R\$ 375,00 por mês está acima da linha da pobreza extrema e não entra nas estatísticas apresentadas pelo Governo Federal.

²⁸ Em 2010, o salário mínimo era de R\$ 510,00.

²⁹ Andrioli (2008) utiliza o termo “agrodiesel” em oposição ao termo “biodiesel”, buscando retirar o sufixo “bio”, que significa vida, colocando no lugar “agro” para denominar a ligação ao agronegócio.

³⁰ Dados disponibilizados pelo Portal do Planalto, de 06 de agosto de 2013. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/caderno-destaques/julho-2013/planos-para-apoiar-o-agronegocio-e-a-agricultura-familiar>>. Acesso em: mai. 2015.

³¹ Dados disponibilizados pelo Portal do Planalto, [201?]. Disponível em: <<http://www.conab.gov.br/conteudos.php?a=1125>>. Acesso em: mai. 2015.

do levantamento de dados realizados pela FAO (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura)³², localiza o Brasil entre os países onde ainda 14% da população é subnutrida considerando-se a quantidade calórica mínima que deve ser ingerida por pessoa em um dia.

Segundo Coutinho Júnior (2013), 85% dos alimentos no mundo são controlados por 10 empresas, ou seja, quando uma criança morre de fome, não é acaso, é assassinato. A fome mata uma criança a cada cinco segundos no mundo, no entanto, os dados apresentados na reportagem de Coutinho Júnior (2013) demonstram que existem alimentos suficientes para matar a fome da população mundial e que a especulação financeira é a principal causa da alta dos alimentos.

A especulação financeira dos alimentos nas bolsas de valores é um dos principais fatores para o crescimento dos preços da cesta básica nos últimos dois anos, dificultando o acesso aos alimentos e causando a fome. De acordo com o Banco Mundial, 1,2 bilhão de pessoas encontram-se em extrema pobreza hoje, vivendo com menos de um dólar por dia (COUTINHO JÚNIOR, 2013, s. p.).

Assim como na Europa, os planos de austeridade advindos como forma de contornar a crise do capital também se apresentam em andamento no Brasil. No dia 22 de maio deste ano (2015), o governo federal anunciou um corte de 69,9 bilhões de reais do orçamento. As pastas que receberam mais cortes foram, respectivamente, o Ministério das Cidades (17,232 bilhões de reais), Saúde (11,774 bilhões de reais) e Educação (9,423 bilhões de reais).

É impossível desatrelar a qualidade da educação de seu financiamento. A Universidade Federal da Bahia (Ufba), por exemplo, anunciou que, com os cortes divulgados pelo governo federal, não terá condições de pagar as dívidas que se acumulam em cerca de 28 milhões de reais, já que foi atingida por uma retração de 40% no orçamento mensal.

A verdade é que os planos de austeridade e os ajustes fiscais cumprem a função de colocar sobre os ombros da classe trabalhadora a necessidade de pagar pelas consequências da crise estrutural do capital. Não se apresenta, como resposta dos governos à crise, uma taxação das grandes fortunas, uma reforma tributária para que os ricos paguem em valor proporcional ao seu rendimento ou, quiçá, uma auditoria pública séria da dívida externa do nosso país, já que a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre a dívida pública do Brasil que aconteceu entre

³²The Fao Huger Map 2012. Disponível em:
<http://www.fao.org/fileadmin/templates/es/Hunger_Portal/webVersion.jpg>. Acesso em: mai. 2015.

2009 e 2010 não conseguiu sequer informações sobre quem são os verdadeiros detentores da mesma.

O atual governo, segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, é um governo que vem aprofundando as sanções impostas à classe trabalhadora. Cabe ressaltar que as últimas eleições em nosso país foram polarizadas ideologicamente entre a posição da burguesia brasileira aliada ao imperialismo internacional (representado pela candidatura do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)) e a base de trabalhadores e setores populares que ainda apresentam ilusões no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) como um governo voltado às necessidades das classes mais baixas.

Embora este governo tenha sido eleito sob forte apelo popular, as medidas que vem tomando sob a alcunha de conter a crise capitalista e a recessão têm resultado na retirada de direitos dos trabalhadores e na diminuição dos gastos com áreas essencialmente necessárias à vida dos mais pobres, como demonstram os elevados cortes na saúde e educação.

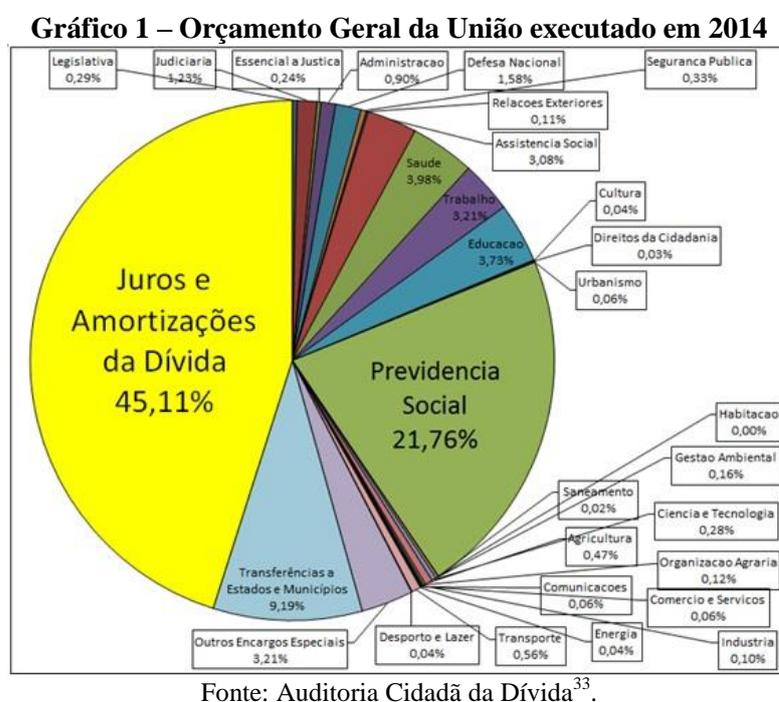
Outros exemplos das medidas de austeridade em nosso país dizem respeito ao encaminhamento das Medidas Provisórias (MP) n. 664 e 665 e a retomada do Projeto de Lei (PL) n.4.330 pelo atual governo. As MP 664 e 665 alteram regras trabalhistas dificultando o acesso ao seguro-desemprego, abono salarial, “seguro-defeso”, pensão por morte e entre outras questões. Já o PL 4.330, provém de PL do Governo Fernando Henrique Cardoso e recupera a nefasta proposição de terceirização e precarização do trabalho com a regulamentação do trabalho temporário e da proposta de terceirização/subcontratação de atividades-fim como, por exemplo, é a função dos bancários e professores de instituições públicas. Juntas, se aprovadas, as MP 664 e 665 conduzirão a uma “economia” de 66,3 bilhões de reais para 2015. Ora, como apontado por Mészáros (2009), para manter-se, o capital imputa aos trabalhadores o ônus de sua crise. A economia imposta pelos planos de austeridade seja na Europa ou na América Latina atingem a classe trabalhadora e concentram cada vez mais o capital.

A financeirização e o enriquecimento de banqueiros também mostra sua força no endividamento do Brasil. Gastou-se em nosso país 45,11% do orçamento federal executado para o pagamento de juros e dívidas. Para Maria Lúcia Fatorelli, fundadora do movimento “Auditoria Cidadã da Dívida”, a dívida pública objetiva-se hoje como esquema de corrupção institucionalizado:

Que dívida é essa que não para de crescer e que leva quase a metade do Orçamento? Qual é a contrapartida dessa dívida? Onde é aplicado esse

dinheiro? E esse é o problema. Depois de várias investigações, no Brasil, tanto em âmbito federal, como estadual e municipal, em vários países latino-americanos e agora em países europeus, nós determinamos que existe um sistema da dívida. O que é isso? É a utilização desse instrumento, que deveria ser para complementar os recursos em benefício de todos, como o veículo para desviar recursos públicos em direção ao sistema financeiro. Esse é o esquema que identificamos onde quer que a gente investigue. (FATORELLI, 2015, s. p.).

O gráfico a seguir, além de comprovar os absurdos gastos com os juros da dívida, demonstra também a pífia execução do orçamento em setores altamente necessários para melhorar as condições de vida da população mais pobre, como por exemplo, educação e saúde, que juntas somam míseros 7,71% do total do orçamento executado no país no ano de 2014.



Isso significa, conseqüentemente, que os banqueiros continuam a ganhar dinheiro com os juros pagos pelo Estado, pois são eles os principais credores da dívida e a maioria são banqueiros internacionais. Sobre isso, afirma Fatorelli (2015) que:

Nós sabemos quem compra esses títulos da dívida porque essa compra direta é feita por meio dos leilões. O processo é o seguinte: o Tesouro Nacional lança os títulos da dívida pública e o Banco Central vende. Como o Banco Central vende? Ele anuncia um leilão e só podem participar desse leilão 12 instituições credenciadas. São os chamados *dealers*. A lista dos *dealers* nós

³³ Orçamento Geral da União (Executado em 2014) – Total = R\$ 2,168 trilhão. Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/e-por-direitos-auditoria-da-divida-ja-confira-o-grafico-do-orcamento-de-2012/>>. Acesso em: mai. 2015. Para outras informações sobre a dívida pública, consultar: <<http://www.auditoriacidada.org.br/>>.

temos. São os maiores bancos do mundo. De seis em seis meses, às vezes, essa lista muda. Mas sempre os maiores estão lá: Citibank, Itaú, HSBC... É por isso que a gente fala que, hoje em dia, falar em dívida externa e interna não faz nem mais sentido. Os bancos estrangeiros estão aí comprando diretamente da boca do caixa. Nós sabemos quem compra e, muito provavelmente, eles são os credores porque não tem nenhuma aplicação do mundo que pague mais do que os títulos da dívida brasileira. É a aplicação mais rentável do mundo. E só eles compram diretamente. Então, *muito provavelmente*, eles são os credores. (FATORELLI, 2015, s. p., grifo nosso).

Apresentamos acordo com a análise que Frigotto (2013a) realiza quanto a atual situação política do Brasil nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e do primeiro mandato do governo Dilma Rousseff. Este autor, apoiado em outros estudiosos, em especial do sociólogo Francisco de Oliveira, desenvolve a análise de que embora os governos Lula e Dilma tenham ampliado políticas de transferência de renda (mas não de distribuição, vide programas como Bolsa Família), de expansão do ensino público e maiores gastos nas áreas sociais, tais governos não romperam de fato com a aliança de dependência existente entre a burguesia nacional e burguesia internacional. Embora as políticas aplicadas pelos governos do PT tenham alterado significativamente a realidade, não mudaram o estado das coisas. O Brasil continua como um país subdesenvolvido, no qual—tomando expressão emprestada de Francisco de Oliveira – Frigotto (2013a) afirma que se materializa uma sociedade *que produz a miséria e se alimenta dela*.

No plano educacional, a subsunção do trabalho ao capital também é evidenciada. A crise educacional se aprofunda e a desvinculação da educação da esfera do Estado para a esfera do mercado é defendida pelos organismos de controle internacional e implementada em especial nos países de capitalismo dependente como parte do ideário neoliberal.

[...] Florestan constrói o conceito de capitalismo dependente para tipificar sociedades marcadas por relações sociais e de produção que combinam elevada concentração de riqueza e capital e de desigualdade, das quais o Brasil é um exemplo emblemático. Trata-se de uma categoria ou um conceito que rechaça a ideologia da modernização e expõe os limites da teoria da dependência com as abordagens centro e periferia e o confronto entre nações, ao situar o núcleo explicativo na relação de classes e no conflito de classe no sistema capitalista e de sua lógica imperialista. Capitalismo dependente expressa que não se trata de dualidade e, também, não é um confronto entre nações, mas a aliança e associação subordinadas, em nosso caso da burguesia brasileira, com as burguesias dos centros hegemônicos do sistema capital na consecução de seus interesses. (FRIGOTTO, 2013a, p. 5).

As taxas de analfabetismo, analfabetismo funcional e escolarização, por exemplo, são importantes indicadores da situação educacional precária em nosso país. O Censo 2010³⁴ demonstra que os índices de analfabetismo ainda são alarmantes, embora tenham diminuído nas últimas décadas, principalmente se considerarmos a porcentagem relativa ao número total de habitantes e não o número absoluto de analfabetos. Na década de 1940, 56% da população era analfabeta, o que equivalia a um número absoluto de 23 milhões de analfabetos, considerando uma população de 41,2 milhões de pessoas na época. Dados atuais indicam que o país possui 18 milhões de analfabetos (9%) atualmente³⁵. O Nordeste permanece como a região do país com a maior quantidade de pessoas não alfabetizadas (17,6%). A maior taxa de analfabetismo no país foi registrada em Alagoas (22,52%). As demais regiões apresentaram respectivamente as seguintes taxas de analfabetismo Norte (10,6%), Centro-Oeste (6,6%), Sudeste (5,1%), Sul (4,7%)³⁶.

Dados divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), criador de pesquisa que revela o Índice de Analfabetismo Funcional (Inaf) indicam que a população brasileira apresenta, na verdade, 27% de analfabetos funcionais (54 milhões de pessoas) e que 4% destes estão cursando o ensino superior no país³⁷. Os dados do Inaf indicam que 6% da população brasileira é analfabeta, 21% possui alfabetização rudimentar, 47% possui alfabetização básica e somente 26% possui alfabetização plena. Considerando as taxas de escolarização das pessoas com 25 anos ou mais de idade, 49,3% da população no total ainda não finalizou o Ensino Fundamental completo, 44,2% delas residem na área urbana e 79,6% na área rural³⁸.

³⁴ Dados disponíveis em <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: mai. 2015.

³⁵ O número absoluto inclui as pessoas com 10 anos ou mais de idade.

³⁶ As porcentagens incluem pessoas com 15 anos ou mais de idade. O Censo não esclarece quanto ao número de analfabetos funcionais.

³⁷ INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Dados do Índice de Analfabetismo Funcional 2012*. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>. Acesso em: mai. 2015. O Inaf apresenta os seguintes critérios para a definição do analfabetismo funcional (incluem os analfabetos e a alfabetizados de forma rudimentar): “Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.). Alfabetizados em nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias”. São considerados funcionalmente alfabetizados os alfabetizados em nível básico e os plenamente alfabetizados: “Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Alfabetizados em Nível pleno: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.”.

³⁸ Dados do Censo 2010.

A realidade é que continua a existir no país uma escola para os abastados e outra para as classes pobres. Embora não seja objeto de seu estudo, Marx (2006) afirma que a educação é necessária para o desenvolvimento da força de trabalho, pois possibilita ao trabalhador – que detém a força de trabalho – adquirir habilidades diferenciadas e necessárias à efetivação de determinada espécie de trabalho. Conforme Marx (2006, p. 202): “A fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação, que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias”. Ainda, segundo Marx (2011):

A reprodução da classe trabalhadora envolve ao mesmo tempo a transferência e a acumulação de habilidade, de uma geração para a outra. O capitalista considera a existência de uma classe trabalhadora dotada de habilidade entre as condições de produção que lhe pertencem; vê nela a existência de seu capital variável. (p. 669).

O reconhecimento da educação como indispensável à preparação da força de trabalho e desta como capital variável³⁹, nos permite discutir porque a educação, na atual fase imperialista senil do capital, relaciona-se diretamente com a inserção do trabalhador na sociedade, já que a força de trabalho deste trabalhador, capacitada pelo processo educativo, será vendida por ele como mercadoria ao capitalista visando a manutenção de sua vida e esta mercadoria, por sua vez, possibilitará ao capitalista a extração da mais-valia.

Por força de trabalho, ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das capacidades 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).

O trabalhador, por não deter os meios de produção, é obrigado a vender sua força de trabalho, pois não possui outra mercadoria a ser comercializada. A venda da força de trabalho é realizada por um tempo determinado e, em troca, o trabalhador recebe uma remuneração, o salário, que muitas vezes não possibilita nem a sua subsistência. De maneira distinta, a classe burguesa, por deter os meios de produção, não precisa vender a sua força de trabalho no mercado em troca de salário. Desta divisão social (e não natural)⁴⁰ do trabalho decorre também uma capacitação diferenciada para a função social desempenhada por cada classe.

³⁹ É do capital variável que o capitalista extrai a mais-valia: “A parte do capital convertida em força de trabalho, ao contrário muda de valor no processo de produção. Reproduz o próprio equivalente, além disso, proporciona um excedente, a mais-valia, que pode variar ser maior ou menor.” (MARX, 2006, p. 244).

⁴⁰ A divisão do trabalho só se objetiva como divisão social do trabalho (e não natural) quando o trabalho é dividido em material e espiritual, na qual a produção e o consumo passam a dotar indivíduos diferentes. Nota-se, que o parâmetro que determina as formas de cooperação entre os indivíduos foi modificado – do natural, de espécie, para o social, de gênero humano.

As classes sociais menos privilegiadas transitam determinados caminhos preestabelecidos e que orientam para determinadas profissões – em geral menos valorizadas – enquanto as classes mais privilegiadas se dirigem para os níveis mais altos de escolaridade – em geral profissões mais valorizadas social e economicamente falando (FREITAS, 2006, p. 95-96).

A Educação, portanto, desenvolve-se de modo distinto e seletivo. Há uma educação que servirá aqueles que possuem meios de produção e outra voltada para os que só possuem a mercadoria força de trabalho. Isto se comprova, por exemplo, na diferença entre o número de crianças que se matriculam no ensino regular nos anos iniciais do Ensino Fundamental e aquelas que conseguem atingir o Ensino Médio. Em 2012, 13.228.278 crianças matricularam-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio somente 7.145.086 jovens. Ou seja, quase a metade das crianças que chegam a matricular-se nos anos do Ensino Fundamental no ensino público não consegue sequer alcançar o Ensino Médio no país⁴¹. De acordo com Frigotto (2013b, p. 3, grifos do autor):

Mesmo sob essa dualidade, a escola foi concebida como um *ambiente de reprodução e produção de conhecimentos*, valores, atitudes, e símbolos. É sob a égide desta função clássica, de instituição cultural e social e de profunda aposta na ciência e na formação científica que se estruturam os mais sólidos sistemas educacionais nos países de capitalismo central. Em sociedades de capitalismo dependente, como a brasileira, porém, até hoje não se tem um sistema nacional de educação efetivo e chegamos ao final do século XX sem conseguirmos a universalização da escola elementar. A dualidade, em nosso caso, se expande em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação.

A relação linear entre educação, economia e emprego começa a ser construída na década de 1950 para dar respostas ao aumento da desigualdade entre as nações. O aprofundamento do desemprego estrutural, o acirramento da crise capitalista e a luta da classe trabalhadora pela expansão do socialismo (FRIGOTTO, 2013b) desenvolveu-se em uma conjuntura tal que os países centrais do capitalismo precisavam explicar como diminuir a desigualdade e evitar que o socialismo ampliasse seu espectro. Esta lógica desenvolveu-se com bastante intensidade na América Latina que acabava de vivenciar a Revolução Socialista Cubana de 1956.

É desta relação entre educação e emprego que advém a Teoria do Capital Humano. Esta teoria é desenvolvida a partir da lógica necessária à manutenção da reprodução do capital e inverte as explicações sobre a desigualdade que provém da luta entre capital e trabalho, o que

⁴¹ Dados do Censo Escolar Final (BRASIL, 2012). Dados sobre o total de crianças e jovens matriculados no Brasil, Ensino Regular, meio urbano e rural das redes de ensino municipais e estaduais, incluindo o magistério normal e médio integrado, em tempo parcial e integral.

firma o senso comum de que a desigualdade social provém da baixa qualidade da formação, consequentemente, uma educação de qualidade seria a única mediação da desigualdade social.

Foi a equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, que, ao longo da década de 1950, buscou responder essa questão e construiu a noção de capital humano. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que *potenciam* a força de trabalho das diferentes nações. Estas pesquisas lhe valeram o Prêmio Nobel de Economia de 1978. Trata-se de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz numa coisa, mas é uma relação social e historicamente construída. Uma relação cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender para sobreviver sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2013b, p. 4, grifo do autor).

A ideia básica que subjaz à teoria do capital humano é a de que o investimento em educação é central para diminuir as desigualdades sociais. A conjuntura em que se desenvolve a teoria do capital humano é marcada pelo desenvolvimento econômico do capitalismo e da promessa no pleno emprego advinda do Estado de Bem-Estar Social, no entanto, esta conjuntura restringiu-se aos países de centro, já que, na América Latina, a realidade era de desenvolvimento do capitalismo dependente. É essencial o destaque feito por Frigotto (2013b) para compreendermos porque a promessa de uma educação integradora, da formação como condição para superação das desigualdades sociais difere da posição em defesa da universalização de um ensino de qualidade e público em todos os níveis para a toda a população. A Teoria do Capital Humano justamente desconsidera as contradições fundantes que objetivam a desigualdade social e seu desenvolvimento, por isso a afirmação de que ela inverte as explicações sobre a desigualdade que, na realidade, provém da contradição existente entre capital e trabalho.

A tese do capital humano fica desnudada quando buscamos responder a seguinte questão: os países pobres, subdesenvolvidos e os indivíduos pobres assim o são porque “escolheram” a não ter escolaridade, pouca escolaridade ou uma precária escolaridade ou porque os países colonizados e de capitalismo dependente e os filhos da classe trabalhadora não alcançam os níveis mais elevados de escolaridade e em escolas de melhor qualidade porque são mantidos na pobreza por relações de dominação e exploração pelas classes detentoras do capital? (FRIGOTTO, 2013b, p. 6).

A Teoria do Capital Humano vai se concretizando na conjuntura como base para o desenvolvimento de diretrizes educacionais para os países de capitalismo dependente, já que a formação via escolarização “possibilitaria” uma integração das nações subdesenvolvidas aos países desenvolvidos. Foi este ideário que abriu as portas para adaptar os sistemas

educacionais em desenvolvimento na América Latina aos interesses da classe burguesa (FRIGOTTO, 2013b). De acordo com Gentili (2002, p. 50):

A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias, e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da riqueza individual.

No entanto, após a crise dos anos 1970/1980, a promessa de ascensão social através da escolarização entra em declínio já que as altas taxas de desemprego estrutural e o crescimento das desigualdades sociais não sustentaram nem a promessa do pleno emprego ou a possibilidade de integração nacional. É nesse período que os fundamentos da Teoria do Capital Humano começam a ruir, junto da concepção de Estado keynesiano.

Nesta perspectiva, Gentili (2002) afirma que a Teoria do Capital Humano, em sua formulação original foi esgotada, embora isso não postule boas notícias à Educação na América Latina. A mesma posição é defendida por Frigotto (2013b) a partir da ideia do rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano na ascensão do neoliberalismo, que se reconfigura como um velho conceito travestindo-se de novidade.

Os dados da realidade que apresentamos denunciam que a pobreza tem classe e demonstram que as pessoas não acessam a educação de boa qualidade porque são pobres e é necessário para o bom andamento das relações capitalistas que assim elas continuem. Prova disso é que as mensalidades das melhores escolas do país (de acordo com as maiores notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)) variam de R\$ 850,00– escola no estado do Piauí – e chegam a 13 parcelas por ano de R\$ 4.180,00 – escola no estado de São Paulo⁴².

De acordo com os dados de distribuição de renda, vemos que somente 0,4 % da população (que recebe acima de R\$ 10.200) poderia pagar uma escola de R\$ 4.180,00 e que, mesmo assim, comprometeria quase 50% da sua renda mensal. Isso ao considerarmos a população que finaliza o Ensino Médio, já que quase 50% da população brasileira sequer completa o Ensino Fundamental. Ou seja, as escolas boas continuam formando a elite e aos subalternos cabe a pauperização da pobreza e a escola pública precarizada.

⁴² Cf. Yazbek (2013). Também é possível reconhecer na reportagem que as 10 melhores escolas de acordo com o Enem localizam-se em sua maioria na região Sudeste: São Paulo (2), Belo Horizonte (4), Rio de Janeiro (2), Piauí (1) e Ceará (1).

Esgotada a promessa fundamental da Teoria do Capital Humano, a educação precisa tomar uma nova forma e logicamente atrelam-se a esta nova configuração as necessidades impostas pela conjuntura pós-crise do capital dos anos 1970/1980. A reformulação é orientada tanto pelas necessidades da formação da força de trabalho para a nova conjuntura (reestruturação produtiva – desenvolvimento das forças produtivas), quanto a uma formação para o desemprego em crescimento. Agora a necessidade é educar para a possibilidade de vir a ocupar postos de trabalho – desenvolve-se, assim, nesta “nova” acepção de educação, o atributo da empregabilidade.

Contrariando um dos seus pilares fundacionais, na conjuntura aberta a partir da década de 1980, e, mais fundamentalmente, durante a década de 1990, a Teoria do Capital Humano promoveu um deslocamento para a ênfase na função da escola como âmbito da formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX). Tal deslocamento permitiu a progressiva aceitação do fato que a educação e o desemprego, a educação e a distribuição regressiva da renda social, a educação e a pobreza podem conviver num vínculo conflitante, porém funcional com o desenvolvimento e a “modernização” econômica. (GENTILI, 2002, p. 48).

O ideário disseminado pela empregabilidade é o de que devemos estar aptos a disputar os empregos que existem, pois o discurso é de que eles existem, mas só para os mais qualificados. Por isso, a culpabilização do indivíduo – pois só não obtém emprego quem não tem qualificação, segundo o discurso neoliberal – passa a ser premissa básica para as novas políticas educacionais defendidas, intransigentemente, pelos organismos internacionais na América Latina e no Brasil, que escamoteiam a veracidade sobre a necessidade de manutenção do desemprego estrutural.

Neste sentido, a Teoria do Capital Humano é incrementada pela lógica do ideário neoliberal, pois ainda persiste a relação linear entre emprego e educação, mas a garantia de emprego fica restrita aos mais “competentes”, aos que desenvolvem maior capacidade de empregabilidade. Esta é uma posição amplamente difundida e repetida como senso comum por grande parte da população. Ademais, este tipo de afirmação é aforismo do discurso da empregabilidade. Termos como habilidades e competências, individualização, eficiência e eficácia e, em especial, empregabilidade – que como vimos refere-se à especial capacidade individual de adquirirmos competências e habilidades necessárias para adaptação ao mercado de trabalho – são o mote das políticas públicas para a educação e, conseqüentemente, para a capacitação da força de trabalho no Brasil, principalmente a partir da década de 1990 (MELO, 2004).

Organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial (BM) utilizam a educação como política compensatória e sua ação se dá principalmente através da Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência e a Cultura (Unesco), como se expressou no “Relatório Delors”⁴³. A proposta de educação da Unesco para o Brasil e outros países da América Latina expõe um caráter de desenvolvimento de políticas de alívio à pobreza e não apresenta sequer pressupostos que sirvam como base para a qualificação da formação, muito menos para impulsionar a possibilidade histórica de formação omnilateral.

Deste modo, as mudanças na educação realizadas a partir da crise das décadas de 1970/1980, principalmente nos países de capitalismo dependente, apresentam como fundamento a Teoria do Capital Humano em sua expressão neoliberal. Na perspectiva da empregabilidade, a educação deixa a esfera do direito e adentra a esfera do consumo, já que cada um precisa adquirir determinadas competências para desenvolver sua própria capacidade de disputar os empregos que existem. O desatrelamento da educação da esfera do direito demonstra como na sociedade capitalista neoliberal prevalece uma intensa valorização do sistema privado de educação, ao mesmo tempo em que vivemos o intenso movimento de precarização da educação pública. Podemos afirmar que este movimento é princípio do movimento de mundialização da educação:

Talvez nada explique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo em que “tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço” do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação, só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais a sua lógica do consumo e do lucro (SADER, 2005, p. 16, grifo do autor).

A expressão “mundialização da educação” reporta-se ao conceito desenvolvido por Melo (2004), que denota uma analogia à “mundialização do capital” em oposição ao termo “globalização”. O conceito de mundialização da educação assume como referência o processo de câmbio da educação em mercadoria em escala mundial e sua utilização como lastro formativo da força de trabalho necessária ao capital na atualidade.

O fato é que, na sociedade capitalista, a educação é mercadoria. Nas três últimas décadas, vivemos a intensa valorização do sistema privado de educação, ao mesmo tempo em que vivemos o intenso movimento de precarização da educação pública. Este movimento é mediação da crise estrutural do capital na esfera educativa, por isso, o conceito de

⁴³Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de 1996 e impresso no Brasil em 1998, coordenada por Jacques Delors, com o título *Educação: um tesouro a descobrir*.

mundialização da educação é analogia a mundialização do capital. Sobre a gênese destes processos, Marx (2006) explica que:

A natureza não produz, de um lado, possuidores de dinheiro ou de mercadorias, e do outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Esta relação não tem origem na natureza, nem é mesmo uma relação social que fosse comum a todos os períodos históricos. Ela é, evidentemente, o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, do desaparecimento de toda uma série de antigas formações da produção social. (MARX, 2006, p. 199).

A transubstanciação da educação em mercadoria está de acordo com o movimento de insaciabilidade do capital. A educação é transferida da esfera do direito público, gratuito e mantido pelo Estado para a esfera privada, apresentando, deste modo, valor-de-uso e valor, que são os dois fatores constituintes da mercadoria⁴⁴. A educação apropriada pelo capital como mercadoria contribui diretamente para a sua reprodução.

De acordo com Melo (2004), o processo de mundialização da educação é objetivado a partir da implementação em larga escala das políticas neoliberais no campo educacional, ou seja, apresenta como princípio a desvinculação da educação da esfera do público para a esfera do privado. A citação a seguir evidencia o processo avançado de mundialização da educação na atualidade. Neste excerto é discutida a fusão de grupos educacionais que formam, na atualidade, a maior companhia do mundo no setor de Educação:

Um negócio de R\$ 12 bilhões, com um milhão de “clientes” e um faturamento de mais de R\$ 4 bilhões por ano. Os números surpreendentes são os resultados da fusão entre os grupos educacionais Kroton e Anhanguera [...]. Juntas, elas serão a maior companhia do mundo no setor de educação em valor de mercado. Serão mais de 800 unidades de ensino superior e 810 escolas associadas em todos os estados, somando cerca de um milhão de alunos em educação superior, profissional e outras atividades associadas ao ensino. A operação aguarda aprovação do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE). [...]O mercado efervesceu com a notícia. No dia do anúncio da fusão, os papéis da Kroton fecharam em alta de 8,39% e os da Anhanguera, em 7,76%. Já se especula que outros conglomerados possam realizar operações semelhantes para enfrentar o “gigante da educação”, como vem sendo chamada a nova companhia. (BENVENUTI, 2013, s. p.).

Por isso, compreender a relação entre a crise estrutural do capital e a formação humana possibilita explicar a base material de desenvolvimento das políticas educacionais

⁴⁴De acordo com Marx (2006): “A mercadoria, é antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção.” (MARX, 2006, p. 57).

internacional e nacionalmente, pois as mesmas têm como lastro político-ideológico a subserviência e a manutenção do modo do capital produzir e reproduzir a vida, bem como a capacitação da força de trabalho necessária a este modo de produção em crise estrutural. Conforme Frigotto (2013b):

As reformas educativas, desde a década de 1970, protagonizadas pelos intelectuais das burguesias locais, especialmente nos países de capitalismo dependente, tem como base dominante a ideologia do capital humano e, atualmente, as noções que a redefinem e rejuvenesce e tem como horizonte ajustar os sistemas educativos, da educação infantil à pós-graduação a essa lógica destrutiva produtivista. Os critérios mercantis estão cada vez mais arraigados na organização da escola, nos conteúdos, nos métodos pedagógicos e nos processos de controle e de avaliação. (p. 12).

Neste sentido, Gentili (2002) defende que embora os índices de educação modiquem-se – como, por exemplo, demonstram os dados de elevação da escolaridade e de diminuição do analfabetismo –, a realidade subdesenvolvida permanece. A educação segue profundamente marcada pela dualidade formativa e se aprofunda em países de capitalismo dependente:

A desintegração social promovida pelos regimes neoliberais, em contextos marcados por um aumento significativo dos índices de escolarização, educação e o desenvolvimento se relacionam e influenciam, mas não, necessariamente, de uma forma positiva. (GENTILI, 2002, p. 56).

Apresentados alguns dos nexos entre a crise estrutural do capital e a formação humana, consideramos que cabe rematar esta discussão reconhecendo também que a desqualificação, ainda no momento da qualificação, contribui diretamente para o acréscimo imediato da mais-valia, já que, de acordo com Marx (2006), a desvalorização da força de trabalho decorrente da diminuição dos custos da aprendizagem possibilita a redução dos custos necessários para a reprodução da força de trabalho:

A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, redundam, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio de trabalho excedente. (MARX, 2006, p. 405).

Consideramos, portanto, que a crise estrutural do capital impõe mudanças em escala mundial, destacando-se, entre elas, a implementação do ideário neoliberal, a reestruturação do setor de produção de mercadorias e a intensificação do processo de financeirização do capital. Tais medidas apresentam como mote a lógica de como o capital se comporta para controlar esta crise e incide através de mediações na formação humana, já que a configuração de uma nova força de trabalho é necessária para dar sobrevida ao capital. Isto diz respeito tanto à adaptação direta às necessidades do setor produtivo quanto ao aprofundamento da

alienação/desorganização da classe trabalhadora. No entanto, o próprio modo capitalista de produção e reprodução da vida desenvolve as contradições que fundam a possibilidade de sua superação. Tais contradições já se expressam na realidade atual através, por exemplo, da diminuição do tempo de trabalho necessário para a reprodução do capital.

Deste modo, avançamos para a segunda parte deste capítulo, que objetiva explicitar porque a contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas é central para a objetivação da formação humana ao longo da história da humanidade. Destarte, a nossa intenção é realizar a crítica, ao mesmo tempo em que enfrentamos a realidade de rebaixamento da formação, contribuindo para o desenvolvimento de uma contra tendência formativa – emancipatória, para a transição – e que já se apresenta como possibilidade histórica no avançado grau de desenvolvimento que as forças produtivas atingiram no atual modo de produção e reprodução da vida.

2.1 FORMAÇÃO HUMANA: A CENTRALIDADE DA CONTRADIÇÃO ENTRE AS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS FORÇAS PRODUTIVAS

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir nos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

A segunda parte deste capítulo apresenta como objetivo localizar a formação humana nas relações sociais que engendram a disputa entre as tendências formativas que se materializam na contradição entre unilateralidade e omnilateralidade. Deste modo, debatemos como a tendência formativa unilateral, alienada, é enclausurada pelas relações de produção capitalistas, que impedem a possibilidade de desenvolvimento de todas as capacidades humanas. Expomos, também, porque a tendência formativa omnilateral demanda como base de desenvolvimento outra lógica de sociabilidade. Na esteira das produções marxistas, buscamos construir a crítica *a la contra* às relações capitalistas de produção para, partindo desta crítica, alçar nas contradições do real as possibilidades de superação. Tratamos da formação humana a partir de suas dimensões ontológica e histórica, destacando no processo

de desenvolvimento humano a centralidade da mediação realizada pela contradição entre as relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas.

É pressuposto ao debate sobre formação humana, a partir da fundamentação marxiana, reconhecer que o homem é demiurgo de sua própria história. Isto implica o reconhecimento de que não nasce homem, se torna. Para tanto, o primeiro ato histórico do homem se objetiva a partir da necessidade de produção social da própria vida. Produção esta que possui como base a transformação da natureza para a satisfação de suas necessidades, modificando-a e sendo, ao mesmo tempo, por ela modificado.

Esta atividade de transformação consciente da natureza é denominada trabalho. O trabalho, portanto, atividade fundante do ser humano, não só transformou a realidade exterior ao homem, mas também tornou possível a modificação da corporalidade humana. Ao mesmo tempo em que o homem modificou a realidade, ele transformou sua própria natureza. O trabalho, primeiro ato histórico do homem é, precisamente, a pedra angular da existência da vida humana, pois ao intervir conscientemente na realidade para manter-se vivo, o homem institui o embrião da humanidade.

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano em sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu próprio intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça, mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 2006, p. 211).

O processo de domínio do homem sobre a natureza através de sua atividade fundante vital – o trabalho – possibilitou, portanto, o desenvolvimento da própria corporalidade humana. Ao fabricar instrumentos cada vez mais complexos, a formação biofísica e psíquica do homem também se desenvolveram. É o trabalho, a título de exemplo, que tornou possível o surgimento da linguagem, pois o desenvolvimento dos órgãos vocais ocorreu a partir da necessidade de comunicação entre membros de um mesmo grupo (MARX, 2006).

Aqueles que defendem a centralidade da linguagem como fundante do ser social podem vir a afirmar: os animais também modificam sua própria realidade através de suas atividades. Todavia, sabemos que os animais identificam-se diretamente com a atividade necessária para manutenção das suas vidas: os animais *são* as suas próprias atividades, eles produzem suas habitações e retiram da natureza sua alimentação. Porém, de modo diferenciado dos seres humanos, os animais fazem somente aquilo que é indispensável para mantê-los vivos e,

quando capazes de utilizar uma ferramenta, não imprimem a ação apreendida no instrumento utilizado, pois, tão logo o objeto satisfaça suas necessidades, torna-se obsoleto aos animais.

De modo diferente, a inscrição da cultura humana fixa-se nos instrumentos construídos. O ser humano demonstra ao outro como reutilizar seus instrumentos. Assim, a atividade humana evolui de sua forma sensorial e prática alcançando o patamar de uma atividade orientada por uma ação que ocorre na mente, na consciência, uma ação teleológica. (GOELLNER, 1992).

Deste modo, o homem, diferente dos animais, é livre do produto de seu trabalho. O ser humano pode produzir de acordo com o padrão de todas as espécies; os animais, só segundo a sua própria espécie. O homem pode produzir inclusive a partir do que é considerado belo em cada época. Em suma, o homem é capaz de produzir de maneira universal (MARX, 1983).

O trabalho que possibilita ao homem produzir universalmente possui duas dimensões: uma ontológica⁴⁵, ineliminável, e outra histórica, eliminável. A dimensão ontológica é aquela que funda a própria corporalidade do homem, a espécie humana, sua determinação genética e só pode ser eliminada com o processo de extinção. No entanto, a dimensão histórica é eliminável, por isso o homem precisa ensinar a cada nova geração a viver no mundo humano, ou seja, ensina a dimensão histórica do processo de trabalho⁴⁶ e que também é necessária para a manutenção da vida.

Assim, cada geração aprende a viver no mundo humano com as gerações que a precederam e a humanidade edifica-se sobre os ombros da geração anterior, vivendo sempre em um mundo organizado pela geração precedente. Este atrelamento entre as gerações cria a história da humanidade. De acordo com Marx (1985a):

O simples fato de cada geração posterior deparar-se com *forças produtivas adquiridas*, pelas gerações precedentes, que lhes servem de matéria prima para novas produções, cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade, que é tanto mais história da humanidade quanto mais forças produtivas dos homens, e, por conseguinte, *as suas relações sociais*, adquirem maior desenvolvimento. (MARX, 1985a, p. 207, grifo nosso).

⁴⁵ A ontologia marxista trata, em geral, das determinações históricas e sociais do decurso do gênero humano desde seu estágio de desenvolvimento primigênio até seu estágio de desenvolvimento mais avançado. Tais estágios de desenvolvimento são condicionados pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

⁴⁶ Para Marx (2006), os três elementos que compõe o processo de trabalho são: 1) Atividade adequada a um fim – o trabalho, esforço muscular-nervoso/atividade teleológica; 2) Objeto de trabalho: Terra/Natureza ou matéria-prima; 3) Instrumental de trabalho: sejam eles o complexo industrial ou instrumentais de trabalho rudimentares.

As *forças produtivas* são as forças que garantem a vida humana: a força de trabalho, a ciência e a terra (MARX, 2006), ou seja, o próprio homem, sua atividade fundante, os meios do trabalho, o meio ambiente, a cultura, o conhecimento, a ciência e a tecnologia. Já as relações de produção são determinadas pelas *relações sociais* estabelecidas entre os seres humanos para produzir e reproduzir a sua vida material e espiritual⁴⁷ e são exatamente estas relações que determinam o modo de produção.

De acordo com Leontiev (1978), algumas dezenas de milênios nos separam dos primeiros *homo-sapiens-sapiens*. Neste pequeno período de existência do homem, se comparado com a existência de vida no planeta (mais de três bilhões de anos) nosso modo de vida (dimensão histórica) sofreu transformações sem precedentes, no entanto, nossa formação biológica não foi modificada a ponto de alterar radicalmente a corporalidade humana. O homem, através de sua atividade principal mediatizadora⁴⁸, o trabalho, supera o processo de hominização, ou seja, abandona a dependência de dadas particularidades estruturais orgânicas e impetra o processo de humanização, passando a ter sua vida dirigida por particularidades sócio historicamente desenvolvidas. Conforme Leontiev (1978):

Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia põe-se, portanto, a “inscrever” na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana. Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (p. 2).

A relação entre hominização e humanização, o processo de formação humana, assim como todo fenômeno, desenvolve-se na relação entre o necessário e o contingente que “[...] se encontram em ligação orgânica e interdependência e pertencem aos mesmos fenômenos. Cada fenômeno, cada formação material é, ao mesmo tempo, necessário e contingente” (CHEPTULIN, 1982, p. 250). A determinação da espécie humana se estabelece através de propriedades necessárias, pois:

[...] cada organismo vivo, no decorrer do seu desenvolvimento e de sua existência, manifesta uma série de propriedades que o caracterizam como

⁴⁷ Ou “trabalho intelectual” conforme algumas traduções dos trabalhos de Karl Marx e Friedrich Engels. Utilizaremos nesta pesquisa o termo “trabalho espiritual” de acordo com a tradução de Marx e Engels (2007).

⁴⁸ Destacamos a compreensão marxiana da categoria mediação reconhecendo que a relação entre fenômenos e a própria constituição dos fenômenos em si, não se realiza de forma isolada, mecânica, como causa e efeito. Todavia, desenvolve-se através de mediações, ou seja, através de vínculos, nexos, relações que interferem reciprocamente no movimento do desenvolvimento de determinados fenômenos. Por isso dizemos que o trabalho é mediação de primeira ordem na relação do ser humano com a natureza, por exemplo.

representante de uma certa espécie. Essas propriedades são condicionadas por sua natureza, por seus aspectos e ligações internos e são também programadas neles e constituem o necessário. (CHEPTULIN, 1982, p. 250).

No entanto, diferente dos animais, não basta nascer humano para ter as características sociais do homem. As ações que levam o homem à humanização objetivam-se através de relações contingentes, pois “se tratam de propriedades que são engendradas pelas condições individuais de sua existência, por interação com outras formações materiais e com o meio-ambiente” (CHEPTULIN, 1982, p. 250). No processo de hominização, por exemplo, em um determinado momento, a comunicação entre os seres aparece como uma necessidade para o desenvolvimento do que viria a ser humano e a linguagem é a contingência que objetiva tal necessidade. Ainda de acordo com Marx (1986):

É evidente, por exemplo, que o indivíduo relaciona-se com sua linguagem como sua própria, apenas na qualidade de membro natural de uma comunidade. Linguagem como produto individual é um absurdo. É propriedade também. A própria linguagem é tanto o produto de uma comunidade quanto, em outro aspecto, é a existência da comunidade: é como se fosse o ser comunal falando por si mesmo. (MARX, 1986, p. 83-84).

Desta feita, a humanização, ainda que determinada por relações contingentes, constitui-se como uma necessidade histórica que expressará diferentes concepções formativas a depender da direção dada pelas relações contingenciais que a estruturam.

A necessidade é, antes de tudo, concebida como propriedade da ligação de causa e efeito. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento do conhecimento, o conteúdo do conceito de necessidade vai precisando-se. Começa-se a considerar como necessários não somente os laços causais, mas também todas as ligações que se manifestam necessariamente em certas condições, e não apenas as ligações, mas também as propriedades os aspectos, próprios ao objeto por sua natureza. As ligações necessárias estáveis, repetindo-se, começam a ser consideradas como leis, a ser concebida mediante o conceito de lei especialmente criada pelo seu reflexo. (CHEPTULIN, 1982, p. 127).

Por isso, ainda que o homem tenha garantido, geneticamente, a sua formação biofísica – hominização –, ele só torna-se humano na medida em que uma série de contingências é objetivada. Reconhecer tais contingências e seu papel no processo de mediação da formação humana – humanização – é essencial para dar direção a este processo, para que a necessidade da formação humana em determinada direção histórica se concretize. Deste modo:

Segue-se igualmente que o conhecimento da necessidade é uma tarefa fundamental da ciência. Mas, como o necessário não existe no estado puro e se manifesta mediante uma grande quantidade de desvios contingentes, seu conhecimento só é possível por meio do estudo do contingente e a colocação em evidência, nele, das tendências possíveis. (CHEPTULIN, 1982, p. 251).

Leontiev (1978), ao explicar o processo de formação humana, rejeita as explicações criacionistas e idealistas do desenvolvimento humano e alça o homem como único responsável por sua própria existência, destacando a importância do processo educativo das novas gerações para o desenvolvimento da humanidade:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 1978, p. 4).

Sob esta lógica, conclui-se que a cultura humana, produto da atividade prática do homem, ao não se fixar no genoma humano, precisa ser ensinada às novas gerações. Portanto, a origem do homem confunde-se com a própria origem do que podemos denominar de educação. De acordo com Saviani (2012, p. 13):

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer, que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre as bases da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Trabalho e educação são atributos essenciais dos seres humanos: apenas o ser humano trabalha e educa. A educação é uma exigência do e para o processo de trabalho, indispensável, pois, para a reprodução da vida humana. Necessária para que o homem aprenda a executar determinada atividade, para que ele domine a natureza/matéria-prima a partir do trato com diferentes instrumentais de trabalho, não importando se estes são simples ou complexos: é preciso educação para produção da nossa própria existência, seja para aprender a utilizar uma enxada ou entender os princípios da nanotecnologia.

Assim, o modo como o ser humano mantém sua vida, como produz e reproduz sua existência objetiva, diz sobre o que ele concretamente é. O que os homens são “[...] coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifo dos autores). E são as relações sociais de produção, ou seja, o

modo como os homens relacionam-se entre si no processo de produção que determina nosso modo de vida e nosso modo de produção.

De acordo com Marx (1980), é impossível separar a produção da reprodução, pois o processo que funda o modo de produção refere-se à produção, distribuição, intercâmbio e consumo. As relações de produção e reprodução são relações sociais inseparáveis: não há produção sem consumo, não se consome sem produção.

Destacamos, a partir da compreensão sobre a indissociabilidade entre produção e reprodução, no atual modo de produção, que a formação humana para ser compreendida em sua essência⁴⁹ não pode ser deslocada deste processo, pois precisa corresponder à manutenção do processo de trabalho necessário para sustentar a vida humana em determinado modo de produção.

Qualquer que seja a forma social do processo de produção, tem este de ser contínuo ou de percorrer, periódica e ininterruptamente as mesmas fases. Uma sociedade não pode parar de consumir nem de produzir. Por isso, todo processo social de produção, encarado em suas conexões constantes e no fluxo contínuo de sua renovação, é, ao mesmo tempo, processo de reprodução. As condições da produção são simultaneamente as condições da reprodução. (MARX, 2011, p. 661).

De acordo com Saviani (2007), Leontiev (1978) e Ponce (1994), a humanização nas comunidades primitivas se desenvolvia no próprio processo de produção e cada um aprendia a viver na comunidade de forma quase espontânea, fazendo de tudo um pouco na convivência cotidiana. Nestas relações a educação era a própria vida em comunidade e não havia separação entre trabalho e educação.

É o aparecimento das classes e da propriedade privada que modifica radicalmente o processo educativo. Com o aumento da população, ampliação da produção e, através da evolução das relações familiares⁵⁰, novas relações sociais, para além da relação social da família são originadas, possibilitando a mudança da divisão natural para a divisão social do trabalho.

⁴⁹ Para se conhecer determinada coisa é preciso separar aquilo que ela realmente é de sua expressão fenomênica, é preciso encontrar a essência da coisa, superar a sua pseudoconcreticidade. Para apreender a concreticidade de um fenômeno não basta à contemplação é preciso atividade prática que coloque em evidência todas as suas determinações e mediações possíveis (KOSIK, 2002).

⁵⁰ Engels (2004), em seu livro “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” utiliza o conceito de família para explicar as relações de parentesco no desenvolvimento de diferentes modos de organização familiar (inicialmente), sua evolução na configuração da gens, tribos e etc. – acompanhando determinadas relações sociais de produção. De acordo com Morgan (s. d. *apud* ENGELS, 2004, p. 84): “a família deve progredir na medida em que progrida a sociedade, que deve modificar-se na mesma medida em que a sociedade se modifique; como sucedeu até agora. A família é produto do sistema social e refletirá o estado de cultura de sistema.”

O embrião da divisão social do trabalho localiza-se na organização da sociedade em diferentes famílias, na qual o trabalho de um é apropriado de forma privada por outrem ainda dentro da própria relação familiar. A propriedade privada e a divisão do trabalho são, portanto, expressões idênticas, já que a apropriação do trabalho alheio é provavelmente a primeira forma de apropriação privada. Sobre isso, afirmam Marx e Engels (2007) que:

A escravidão, a família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade que aqui, diga-se de passagem, corresponde já a definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia. Além do mais, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que noutra, é dito com relação ao produto da atividade. (MARX; ENGELS, 2007, p. 36-37).

A propriedade privada e a divisão social do trabalho permitem o desenvolvimento da contradição entre os interesses dos indivíduos, os interesses de determinadas famílias e os interesses coletivos de todos os indivíduos que necessitam relacionar-se socialmente para manter a vida. Objetiva-se neste processo a divisão entre interesse particular e interesse comum – social. Enquanto o ser humano vive em uma sociedade em que a divisão do trabalho se dá naturalmente, o trabalho abarca o processo educativo. No entanto, esta relação se modifica com o incremento da divisão social do trabalho, pois:

As diferentes fases de desenvolvimento da divisão do trabalho significam outras tantas formas diferentes da propriedade; quer dizer, cada nova fase da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho. (MARX; ENGELS, 2007, p. 89).

Neste sentido, o surgimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho, e, especialmente, a apropriação privada da terra, possibilita a divisão dos homens em classes sociais – a classe dos não proprietários e a classe dos proprietários. Os interesses de classes determinadas se expressam no interesse coletivo e criam uma relação de dominação de uma classe sobre a outra:

Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor. (SAVIANI, 2007, p. 155).

De acordo com Saviani (2007), é a divisão da sociedade em classes que permite a “desvinculação” entre trabalho e educação, pois somente quando uma classe passa a viver da exploração do trabalho de outra, ela pode desvincular-se do processo de trabalho. O

rompimento do vínculo direto entre educação e trabalho ocasiona uma radical modificação no fenômeno da própria formação humana, pois foi somente com o aparecimento da apropriação privada do trabalho e de seu produto que apareceram *duas principais tendências formativas: uma voltada para a formação da classe proprietária e outra para a classe não proprietária*; e, de acordo com Saviani (2007) e Ponce (1994), é o modelo de formação da classe dos não proprietários que origina a escola. A origem etimológica da palavra escola vem do grego, lugar do ócio referindo-se à “educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre [...] contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 156).

A formação humana, que na sua aparência se expressa como relação unicamente subjetiva, expõe suas determinações objetivas na medida em que se evidencia sua principal mediação: as relações sociais de produção. Deste modo, Marx e Engels (2007) esclarecem que a formação humana é produto da atividade humana real, realizada em determinadas relações de produção e precisa ser compreendida a partir destas mesmas relações estabelecidas entre os homens, seus trabalhos e suas condições de classe, que são as próprias condições coletivas de desenvolvimento humano. De acordo com os autores:

[...] o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 30).

A organização escolar vai se modificando e complexificando na medida em que as forças produtivas e as relações de produção desenvolvem-se e modificam-se os modos de produção. Diversas formas de educação vão surgindo sob a necessidade de acompanhar o modo de vida de cada sociedade. Desenvolvendo-se desde o modo de produção escravagista e feudal, é na sociedade capitalista que a escola assume o modo predominante de educação⁵¹, e é também nesta formação societal que se encontram, em posição diametralmente opostas, as duas classes que desempenham o trabalho material e espiritual:

⁵¹ Não é objeto deste estudo analisar o processo de desenvolvimento da escola e sim localizar na história a formação humana e suas mediações contingentes para que possamos debater a formação contemporânea e que apresenta a escola como principal referência de educação. Para estudos específicos sobre o desenvolvimento da escola e da educação nas sociedades comunista primitiva, escravagista, feudal e capitalista consultar Saviani (2007), Ponce (1994) e Manacorda (1989).

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez nada mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das velhas. No entanto, a nossa época, a da burguesia, possui uma característica: simplificou os antagonismos de classes. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado. (MARX; ENGELS, 1988, p. 76).

Após a Revolução Industrial, devido à necessidade de generalização da força de trabalho capaz de lidar com o advento da indústria, os países passam a organizar a educação de modo a generalizar a escola básica. Com a máquina no centro das relações de produção, a escola emerge com principal forma de educação (SAVIANI, 2007). A complexificação das relações de trabalho impõe uma alteração na organização da educação. É, portanto, a generalização da organização produtiva que passa a exigir uma formação básica semelhante àqueles que não possuem meios de produção e necessitam trabalhar – vender sua força de trabalho – em troca de salário para sobreviver. Tal formação corresponde, deste modo, à exigência de uma qualificação mínima necessária que capacite a força de trabalho para as novas relações de produção.

Ressaltamos que o processo de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista adveio justamente quando as relações sociais de produção feudais tornaram-se um entrave para o livre desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, o modo com que os homens relacionavam-se entre si e com a natureza no processo de produção e reprodução da humanidade tornou-se uma profunda limitação para o livre desenvolvimento das forças necessárias para manter a vida humana. Por isso, é possível afirmar que o embrião da sociedade capitalista surgiu ainda no interior do modo de produção feudal.

São as relações sociais de produção e, essencialmente, o desenvolvimento das forças produtivas que exigem do homem uma formação que possibilite o trato com as diferentes ferramentas de trabalho desenvolvidas em cada época. Marx (1985b) exemplifica como as relações de produção correspondem⁵² a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas – e estas exigem algumas especificidades da formação humana:

Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço

⁵² Não significa afirmar que somente o desenvolvimento das forças produtivas é necessário para mudar o modo de produção. São inúmeras as determinações que possibilitam a concretização de um processo revolucionário, destacando-se, entre elas, a existência de forças produtivas suficientemente desenvolvidas. Portanto, somente quando há o entrave para o livre desenvolvimento das forças produtivas abre-se a possibilidade (existência de condições concretas) de alteração do modo de produção.

humano nos dá a sociedade com suserano; o moinho a vapor, dá-nos a sociedade com o capitalista industrial (MARX, 1985b, p. 106).

A formação humana, desta feita, adquire hegemonicamente as características necessárias ao seu tempo. A propriedade privada e a divisão social do trabalho são categorias fundantes da formação humana em determinadas relações sociais de produção. No modo de produção capitalista, tais relações atingem determinado grau de desenvolvimento e impedem que a essência do processo de produção e reprodução da vida seja compreendido por todos. Isso ocorre porque o trabalho, doravante alienado, torna alienantes e alienadas as relações sociais erigidas sob este modo de produção. São estas relações sociais de produção que fundam uma sociedade em que a vida humana torna-se fetichizada – correspondendo ao que Kosik (2002) denomina como o “mundo da pseudoconcreticidade”:

A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue. Nesta práxis se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move “naturalmente” e com que tem de se avir na vida cotidiana. (KOSIK, 2002, p. 14-15).

Por isso, no modo de produção capitalista, a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a alienação objetivam-se como as categorias basilares para a explicação mais geral das mediações incidentes na humanização. Reconhecemos, de acordo com Marx e Engels (2007), que a alienação surge a partir da propriedade privada e da divisão social do trabalho e não se reduz à subjetividade (apartada da realidade) do indivíduo, mas é um fenômeno social generalizado nas relações de produção e reprodução da vida no capitalismo.

A alienação é, portanto, uma característica do trabalho humano em determinadas condições. Ela não é inerente ao trabalho humano. Ao mesmo tempo em que são criadas condições históricas para que a alienação se objetive, por dentro das contradições destas mesmas condições históricas, é que se encontram as condições para a sua superação. Nas relações de produção capitalistas o trabalho, enquanto auto atividade humana, torna-se alienado. Encontramos em Alves (2010), e, de acordo com Marx (1983), as características do trabalho alienado nas relações capitalistas de produção. São elas: 1) o ser humano é alienado do processo de trabalho; 2) do produto do trabalho; 3) do gênero humano e 4) de outros homens e de si mesmo. Assim, o trabalho, responsável pela humanização do homem, passa a pervertê-lo e muitas vezes não atende nem as necessidades de primeira ordem: o homem

trabalha, mas come mal, não tem o que vestir, não tem condições mínimas de moradia. Quanto mais o trabalhador produz, tanto menos ele tem a possuir.

O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo das coisas. O trabalho não cria apenas bens; ele também produz a si mesmo e o trabalho como uma mercadoria, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens. (MARX, 1983, p. 90).

A superação da alienação do homem depende diretamente da superação do próprio modo de produção capitalista, pois são as relações capitalistas de produção da vida que ocultam o trabalho alienado. A relação humana no capital assume a forma de relação entre coisas, entre mercadorias, pois o próprio processo da venda de força de trabalho⁵³ em troca de salário (do qual se extirpa a mais-valia que mantém o capital) trata-se de uma troca de mercadorias, pois “Quem quiser vender mercadoria que não seja sua força de trabalho tem de possuir meios de produção, tais como matérias-primas, instrumentos de produção etc.” (MARX, 2006, p. 199).

Deste modo, a verdade sobre a produção e a socialização dos produtos do trabalho é ocultada pela produção de mercadorias. A alienação encobre justamente a fonte de toda a riqueza da humanidade, o trabalho, fonte de valor. Nenhuma mercadoria pode ser fonte de valor. Somente o trabalho produz valor e é dele que se pode extrair a mais-valia e não da venda de mercadorias. Se assim não fosse, seria possível aos capitalistas enriquecerem por si mesmos, sem a necessidade de exploração do trabalho alheio. Comprar a mercadoria e vendê-la mais caro⁵⁴ não permite lucro ao capitalista (valorização do valor); é preciso explorar a força de trabalho de outrem para transformação do dinheiro em mais capital. O lucro do burguês resulta, pois, de parte do trabalho exercido pelo trabalhador que não lhe é pago. De acordo com Marx (2006):

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedade sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa

⁵³ De acordo com Marx (2006): “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” (p. 197).

⁵⁴ Este tipo de relação social refere-se à lógica do capital mercantil e não à lógica capitalista de produção. No capital mercantil já encontramos os indícios do modo de produção capitalista, mas este só se objetiva com a lógica da extração da mais-valia, que é quem possibilita a valorização do valor.

dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais com propriedade perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos [...] Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos que recorrer a região nebulosa da crença. Chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias. (p. 94).

Na medida em que avança o capital, mais afunda o trabalhador. Para o capitalista, o trabalhador nada mais é que o meio necessário para a extração de mais-valia e concentração de capital. Deste modo, quanto mais concentrado o capital, mais miserável o trabalhador. O trabalho alienado transforma a atividade fundante do homem em atividade animal, transforma o trabalho livre, fruição, como meio único de subsistência⁵⁵.

Destarte, o ser humano, em cuja forma de organização societal funda-se no trabalho alienado, tem sua formação limitada às necessidades impostas por este modo de produção e, no caso da classe trabalhadora, quanto menor for o custo do processo de reprodução da força de trabalho menor os custos gerais do capitalista no processo de produção. A este só interessa explorar a força de trabalho e extrair mais-valia. *Os custos para a reprodução da força de trabalho incluem também a sua instrução.* Conforme Marx (2006, p. 202): “Esta soma varia de acordo com o nível de qualificação da força de trabalho. Os custos de aprendizagem ínfimos para a força de trabalho comum entram, portanto no total de valores despendidos para sua produção.”.

Deste modo, é fundamental para a compreensão da formação humana na atualidade, perceber a relação existente entre os custos da formação humana e a qualidade da mesma: quanto menos qualificada, custa menor soma de mercadorias. Quanto menos custar a instrução da massa de trabalhadores, melhor para o capital. A reprodução da força de trabalho é inerente à reprodução do próprio capital: para o capital manter-se é preciso manter a formação dos trabalhadores que o sustentam através da extração de mais valia. Marx (2011) esclarece a este respeito que:

A força de trabalho tem de incorporar-se continuamente ao capital como meio de expandi-lo; não pode livrar-se dele. Sua escravização ao capital se dissimula apenas com a mudança dos capitalistas a que se vende, e sua reprodução constitui na realidade, um fator de reprodução do próprio capital. (p. 717).

⁵⁵ É importante ressaltar que o trabalho como auto atividade ontológica do ser humano não é eliminável, nesse sentido, os proletários são excluídos da auto atividade no sentido histórico e não ontológico.

Além de alterar o processo da formação humana, o desenvolvimento das forças produtivas permite a abertura de possibilidades avançadas de formação. No entanto, no capitalismo, *a contradição entre o avanço das forças produtivas que ensejam vastas possibilidades formativas e o cerceamento da formação imposto pelas necessidades de extração de mais-valia impede o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades.*

Ao mesmo tempo em que o trabalho passa por um processo de revolução tecnológica, que permitiria aos trabalhadores exercerem outras funções sociais e também diminuir o tempo de trabalho individual, o capital precisa diminuir o custo da força de trabalho para manter as taxas de extração de mais-valia. O avanço das forças produtivas, que poderia permitir aos trabalhadores libertarem-se de seus grilhões e revolucionar as relações de produção, no capitalismo cumpre a função de incrementar o processo de extração da mais-valia, o que evidencia a profunda contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção capitalistas.

Ao capital pouco importa se a força de trabalho será destruída (se a vida do trabalhador será encurtada) pela precarização de sua atividade. Para aumentar a extração de trabalho excedente, além de diminuir os custos da aprendizagem, o capitalista pode diminuir o tempo de trabalho necessário para a produção de mercadorias usando a tecnologia e/ou intensificando o ritmo de trabalho da força de trabalho e/ou prolongando a jornada de trabalho.

É mister que se transformem as condições técnicas e sociais do processo de trabalho, que mude o próprio modo de produção, a fim de aumentar a força produtiva do trabalho. Só assim pode cair o valor da força de trabalho e reduzir-se a parte do dia de trabalho necessária para reproduzir este valor. Chamo de mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais-valia relativa a decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho. (MARX, 2006, p. 366).

O trabalho no capitalismo torna-se para os trabalhadores unicamente um meio de conseguir dinheiro para manterem-se vivos. Assim, os trabalhadores são excluídos de sua auto atividade (no sentido histórico) e suas vidas só passam a ter sentido fora do processo de trabalho. O trabalho alienado desumaniza e atrofia o ser humano ao impedir seu franco desenvolvimento. O trabalhador:

[...] só se sente livremente ativo em suas funções animais – comer, beber, procriar, ou no máximo também em sua residência e no seu próprio embelezamento–, enquanto em suas funções humanas se reduz a um animal [...]. Comer, beber e procriar são, evidentemente também funções

genuinamente humanas. Mas consideradas abstratamente, à parte do ambiente de outras atividades humanas, e convertidas em fins definitivos e exclusivos são funções animais. (MARX, 1985b, p. 94).

Compreendemos, portanto, a partir da análise marxiana, que a formação humana sob o jugo do capitalismo jamais será omnilateral⁵⁶, pois sua base material de existência pauta-se em um modo de produção cuja contradição fundante é a produção coletiva e a apropriação privada. No entanto, isso não significa que a formação unilateral seja a única possibilidade de formação humana. Ela o é dentro das relações de produção da vida que se desenvolvem sobre a base da exploração do homem pelo próprio homem. Todavia, reconhecemos a possibilidade de avançarmos no campo da formação humana para além da formação unilateral ainda no capitalismo, pois são nas contradições da formação realmente existente – alienada – que encontramos o germe daquilo que poderá vir a ser a formação humana em uma sociedade qualitativamente superior: livre da propriedade privada, da divisão social do trabalho e da alienação.

Deste modo, defendemos que a formação omnilateral pode vir a se objetivar através da superação por incorporação daquilo que se apresenta de mais avançado na formação humana sob a égide do capital. Logo, não há de surgir de outra forma que não seja do real concreto. Do mesma forma, se defendermos propostas deslocadas da formação realmente existente, degeneraremos ao idealismo.

A omnilateralidade é concretamente exemplificada naquilo que Marx e Engels (2007) denominaram como a possibilidade de cada ser humano não ter um campo de atuação exclusivo, mas de escolher a partir da própria necessidade e da necessidade social, aquilo que pretende fazer, o que é possível a partir da regulação geral da produção social pela própria sociedade, cuja lógica se opõe à da valorização do valor, que é a própria lógica do capital.

É justamente na relação de unilateralidade *versus* omnilateralidade que se expressa a relação dialética entre a realidade e as possibilidades de essência. É na contradição entre a realidade da formação alienada/unilateral e as possibilidades de sua superação que podemos localizar determinadas contingências do processo de formação e levantar tendências formativas, direcionando-as rumo a um projeto formativo superior, cuja objetivação depende

⁵⁶ A objetivação da omnilateralidade depende do desenvolvimento da humanidade em todas as suas potencialidades e pressupõe a objetivação da sociedade dos produtores livremente associados, uma sociedade em que as forças produtivas serão de comum controle coletivo e na qual será possível a humanidade satisfazer suas necessidades materiais e imateriais: “[...] uma sociedade de homens livres que trabalham com meios de produção comuns e empregam suas múltiplas forças individuais de trabalho, conscientemente, como força social.” (MARX, 2006, p. 100).

da solução das contradições de classe inerentes a sociedade capitalista. Para Marx (2006), só em uma sociedade em que todos sejam trabalhadores a educação poderá tomar outra direção.

De acordo com ele:

A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõe diametralmente esses fermentos de transformações e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma. (MARX, 2006, p. 553).

Como demonstrado por Marx (2006), rompidas as amarras das relações de produção capitalistas e instaurando-se relações de produção socialistas e, quiçá, comunistas, a formação humana deprender-se-á também de suas amarras ao superar não os seus únicos, mas os essenciais entraves: a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a alienação. Todavia, como as possibilidades de formação omnilateral já se expressam nas forças produtivas avançadas, há de se defender agora a transição, a necessidade de uma formação avançada, que só se efetivará em outro modo de produção, mas que, como demonstra a história da humanidade, apresenta nas contradições atuais o cerne do futuro, caso sua expressão superior seja objetivada⁵⁷. Isto significa, objetivamente, entender a formação humana como devenir. A omnilateralidade não surgirá de repente. Antes, deverá ser resultado de um processo intencional, cujo início é a própria luta por sua edificação.

Em uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores, teremos relações claras de produção e consumo, pois as relações sociais serão desenvolvidas entre trabalhadores livremente associados e, corresponderão, diretamente, às necessidades individuais e sociais, libertas do fetichismo da mercadoria. Conforme Engels ([1952?], s. p.):

[...] acabando-se com o parvo desperdício do luxo das classes dominantes e dos seus representantes políticos, será posta em circulação para a coletividade toda uma massa de meios de produção e de produtos. Pela primeira vez, surge agora, e surge de um modo efetivo, a possibilidade de assegurar a todos os membros da sociedade através de um sistema de produção social, uma existência que, além de satisfazer plenamente e cada

⁵⁷ Não somos fatalistas e achamos que inevitavelmente o modo de produção socialista será objetivado. É preciso, por outro lado, intervir no curso da história para que a máxima “socialismo ou barbárie” não se concretize. As expressões superiores de sociedade e formação são possibilidades de essência, mas a destruição da humanidade também é possível, já que existem hoje armas de destruição em massa capazes de extinguir a humanidade.

dia mais abundantemente as suas necessidades materiais, lhes assegura o livre e completo desenvolvimento das suas capacidades físicas e intelectuais.

Somente os trabalhadores livremente associados podem superar todas as formas de antagonismo de classe. A burguesia, em determinado momento, assumiu a posição de classe revolucionária, mas das suas entranhas, nasceu a sua própria antítese, a classe trabalhadora. Não pode haver burguês sem existir trabalhadores explorados. Embora tenha possibilitado a superação do modo de produção feudal, a revolução burguesa trouxe consigo a formação de uma nova classe revolucionária que, na sua essência, carrega as possibilidades de objetivação da omnilateralidade, pois nela localiza-se a possibilidade de superação da luta de classes. Assim sendo:

As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo de produção social, antagônica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos; as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver este antagonismo. Com essa formação social termina, pois, a pré-história da humanidade. (MARX, 2008, p. 48).

Apontamos, deste modo, que a forma com que se apresentam as tendências de formação humana no modelo capitalista de produção e reprodução da vida confirma o confronto de projetos antagônicos: um no marco das relações de produção capitalistas e outro no marco da dissolução destas relações com a superação da luta de classes. Apresentamos assim, as contradições que fundamentam a constituição da formação humana e delas alçamos possibilidades de superação que, ainda no capitalismo, sejam capazes de direcionar o processo formativo cujo horizonte é a superação da alienação. Destacamos que tal tendência formativa precisa apresentar como base a transição do modo capitalista de produção para o modo socialista de organização da vida, pois, somente quando os homens forem senhores de sua própria história, seu processo de humanização se objetivará em todas as suas potencialidades.

Qualquer proposta de formação que não traga em si a defesa do projeto histórico que tenha por base o fim da apropriação privada daquilo que é produção coletiva, não poderá alterar, na essência, a realidade da formação, já que a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a alienação são relações sociais inerentes a este modo de produção. Com o fim da apropriação privada da produção coletiva, de acordo com Engels ([1952], s. p.):

Ao apossar-se a sociedade dos meios de produção cessa a produção de mercadorias e, com ela, o domínio do produto sobre os produtores. A anarquia reinante no seio da produção social cede o lugar a uma organização planejada e consciente. Cessa a luta pela existência individual e, assim, em certo sentido, o homem sai definitivamente do reino animal e se sobrepõe às

condições animais de existência, para submeter-se a condições de vida verdadeiramente humanas. As condições que cercam o homem e até agora o dominam, colocam-se, a partir desse instante, sob seu domínio e seu comando e o homem, ao tomar-se dono e senhor de suas próprias relações sociais, converte-se pela primeira vez em senhor consciente e efetivo da natureza. As leis de sua própria atividade social, que até agora se erguiam frente ao homem como leis naturais, como poderes estranhos que o submetiam a seu império, são agora aplicadas por ele com pleno conhecimento de causa e, portanto, submetidas a seu poderio. A própria existência social do homem, que até aqui era enfrentada como algo imposto pela natureza e a história, é de agora em diante obra livre sua. Os poderes objetivos e estranhos que até aqui vinham imperando na história colocam-se sob o controle do próprio homem. Só a partir de então, ele começa a traçar a sua história com plena consciência do que faz. E só daí em diante as causas sociais postas em ação por ele começam a produzir predominantemente, e cada vez em maior medida, os efeitos desejados. É o salto da humanidade do reino da necessidade para o reino da liberdade.

A realização da crítica marxiana às bases de desenvolvimento da formação no capitalismo e a defesa do projeto histórico socialista –*cujas relações sociais de produção deixarão de ser entrave e possibilitarão o livre desenvolvimento das forças produtivas*– apresentam-se, portanto, como fundamentos necessários para a alteração da essência da formação. Para aqueles que, como nós, lutam para assumir a direção do processo de formação humana com base no horizonte socialista, urge buscar na realidade as bases para a transição do modo de produção em sua expressão qualitativamente superior. Ressaltamos que a transição se constitui no movimento real da luta entre as classes, o que, na particularidade deste estudo, se expressa na disputa entre projetos históricos distintos como base de desenvolvimento de tendências formativas. Por isso, defendemos a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção. Trata-se, portanto, de intervir diretamente nas contingências do real para que a possibilidade da formação omnilateral torne-se realidade.

Não há, portanto, como propor parâmetros teóricos metodológicos coerentes com a necessidade de superação do capital se desconsiderarmos a formação realmente existente, por esta razão, o capítulo a seguir apresenta a exposição de nossa análise acerca da formação de professores de Educação Física no Brasil, nosso objeto de estudo específico.

3 CONTRADIÇÕES EXPRESSAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO BRASIL: A DISPUTA PELA DIREÇÃO POLÍTICA DA FORMAÇÃO HUMANA

Consideramos que a formação humana pode ser constituída por pressupostos que aprofundam a formação unilateral ou a partir de pressupostos que impulsionam a omnilateralidade. É objetivo deste capítulo expor, com base na análise dos dados empíricos, a tendência formativa que se apresenta na formação de professores de Educação Física da atualidade.

Os pressupostos teóricos que guiaram nossa análise de dados e que consideramos fundamentais para a elevação do padrão formativo de professores de Educação Física foram a) a defesa de uma teoria revolucionária orientadora de uma prática social também revolucionária, b) a necessidade de superação da alienação na formação humana geral, c) a concretização de uma base comum nacional na formação de professores e d) a objetivação da Licenciatura Ampliada para a formação de professores de Educação Física.

Buscando contribuir para o avanço teórico da área e disputar a direção política da formação a partir dos pressupostos apresentados, selecionamos como campo empírico de análise os cursos de formação de professores de Educação Física das universidades federais do Brasil com o intuito de obter uma análise concreta da realidade que consubstancie este debate. O objetivo é reconhecer as contradições da formação realmente existente para dela extrair as regularidades orientadoras de parâmetros teórico-metodológicos alinhados com nossa posição teórica – a defesa do projeto histórico socialista e a concepção de formação humana omnilateral.

Portanto, refutamos as concepções formativas que tomam por base um ideal de homem descolado da realidade. Neste sentido, reconhecemos a teoria desenvolvida por Marx e Engels como a que nos alicerça para disputarmos concretamente a direção de parâmetros teórico-metodológicos para a formação de professores de Educação Física que contribuam para a elevação do padrão formativo na área. Assim, apresentamos acordo com Santos Júnior (2005) no que diz respeito à defesa do marxismo como referencial teórico-metodológico necessário:

Nossa posição [...] está calcada na posição de que o internacionalismo no século XXI é herdeiro da tradição socialista de lutas do proletariado devendo colocar na ordem do dia a tarefa de buscar pontos de convergência com os movimentos sociais no sentido de construir uma unidade, um terreno comum, que respeite a autonomia, mas que aponte o combate pela emancipação que só poderá vingar na plenitude de um projeto societário para

além do capital. Dito isso fica evidente que não existe uma teoria do conhecimento que forneça arsenal teórico melhor para enfrentar os problemas atuais que o marxismo. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 134).

Reconhecemos também a necessidade de aliar a elevação do padrão formativo de professores no país à construção de uma unidade junto aos movimentos de luta. Buscamos com este estudo, conseqüentemente, contribuir para a defesa do posicionamento da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope)⁵⁸ que vem nos últimos 32 anos posicionando-se a partir da defesa irrestrita de uma Base Comum Nacional que, entre outros princípios, apresenta a docência como referência para a formação de pedagogos e demais licenciados e a defesa de uma consistente base teórica formativa que se articula à necessidade de mudança estrutural de nossa sociedade.

Na particularidade da formação de professores de Educação Física, alinhamo-nos à posição do Movimento Estudantil de Educação Física (Meef) e da Rede Lepel em defesa da Licenciatura Ampliada⁵⁹, cuja diretriz formativa articula-se à defesa de uma base comum nacional e apresenta os seguintes princípios: a) unidade teórico-metodológica, b) trabalho como princípio educativo, c) prática como articuladora do currículo, d) história como matriz científica, e) construção coletiva de um projeto político pedagógico claro pautado no ensino-pesquisa-extensão e na necessidade de superação do modelo capitalista de produção e reprodução da vida.

A seguir, apresentamos os dados da realidade que se referem à exposição da tendência formativa da formação de professores de Educação Física no Brasil a partir da referência/análise de Projetos Políticos Pedagógicos de cursos.

Localizamos 80 cursos de Educação Física em funcionamento nas universidades federais do Brasil, sendo 50 cursos de licenciatura (LIC) e 30 cursos de bacharelado (BAC). Atualmente no Brasil (no setor das Ifes), 62% dos cursos são de LIC e 38% são de BAC; deste total, coletamos os dados de 54 cursos, respectivamente 33 cursos de LIC e 21 cursos de BAC, totalizando a análise de 67% dos cursos existentes nas universidades públicas federais do país: 66% dos 50 cursos de LIC e 70% dos 30 cursos de BAC⁶⁰.

⁵⁸ A Anfope é uma associação originária dos movimentos dos educadores na década de 1970 e que vem desde 1983 debatendo e fortalecendo a posição sobre a necessidade de objetivação de uma base comum formativa nacional para a formação de profissionais da educação no Brasil.

⁵⁹ A minuta de Diretrizes Curriculares denominada Licenciatura Ampliada foi desenvolvida em trabalho conjunto entre o Meef e a Rede Lepel (EXNEEF, 2003).

⁶⁰ As especificidades sobre a coleta de dados foram apresentadas na introdução desta tese.

Considerando as cinco regiões do país, apresentamos o seguinte mapeamento da coleta e análise dos dados da realidade:

1) Região Norte: localizamos 11 cursos de Educação Física, sendo 08 cursos de LIC e 03 cursos de BAC. Deste total, coletamos e analisamos os documentos de 03 cursos de LIC, respectivamente: Universidade Federal do Pará (Ufpa) – dois cursos (Campus Belém e Campus Castanhal) e Universidade Federal de Rondônia (Unir). Totalizamos nesta região a análise de 27% dos cursos e 37,5% dos cursos de LIC.

2) Região Nordeste: localizamos 19 cursos de Educação Física, sendo 13 cursos de LIC e 06 cursos de BAC. Deste total, coletamos e analisamos os documentos de 16 cursos – 10 cursos de LIC e 06 cursos de BAC, respectivamente: Universidade Federal da Bahia (Ufba/LIC); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB/LIC), Universidade Federal do Ceará (UFC/LIC/BAC), Universidade Federal do Maranhão (Ufma/LIC), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/LIC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/BAC), Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf/LIC/BAC), Universidade Federal de Alagoas (Ufal)– Campus Maceió (LIC/BAC) e Campus Arapiraca (LIC); Universidade Federal de Sergipe (UFS/LIC/BAC) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB/LIC/BAC). Totalizamos nesta região a análise de 84% do total de cursos de Educação Física oferecidos, 77% dos cursos de LIC e 100% dos cursos de BAC.

3) Região Centro-Oeste: localizamos 12 cursos de Educação Física, sendo 08 cursos de LIC e 04 Cursos de BAC. Deste total, coletamos e analisamos os documentos de 08 cursos, 04 cursos de LIC e 04 cursos de BAC, respectivamente: Universidade de Brasília (UnB/BAC), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus Pantanal (LIC), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) – Campus Cuiabá (LIC/BAC), Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Goiânia (LIC/BAC) e Campus Jataí (LIC/BAC). Totalizamos nesta região a análise de 66% dos cursos de Educação Física oferecidos, 50% dos cursos de LIC e 100% dos cursos de BAC.

4) Região Sudeste: localizamos 24 Cursos de Educação Física, sendo 14 cursos de LIC e 10 cursos de BAC. Deste total, analisamos os documentos de 14 cursos, 09 cursos de LIC e 05 cursos de BAC, respectivamente: Universidade Federal de Lavras (Ufla/LIC), Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop/LIC/BAC), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ/LIC), Universidade Federal de Uberlândia (UFU/LIC/BAC), Universidade Federal de Viçosa (UFV) – Campus Florestal (LIC) e Campus Viçosa (LIC/BAC), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM/BAC), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e

Mucuri (UFVJM/LIC), Universidade Federal de São Carlos (Ufscar/LIC), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/BAC); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/LIC). Totalizamos nesta região a análise de 58% dos cursos de Educação Física, 64% dos cursos de LIC e 50% dos cursos de BAC.

5) Região Sul: localizamos 14 Cursos de Educação Física, sendo 07 cursos de LIC e 07 cursos de BAC. Deste total coletamos e analisamos os documentos de 13 cursos, 07 cursos de LIC e 06 cursos de BAC, respectivamente: Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Campus Curitiba (LIC/BAC) e Campus Litoral (BAC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/LIC/BAC), Universidade Federal de Pelotas (Ufpel/LIC [2 cursos: diurno e noturno]/BAC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/LIC/BAC), Universidade Federal do Rio Grande (Furg/LIC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/LIC/BAC). Totalizamos nesta região a análise de 92% dos cursos, 100% dos cursos de licenciatura e 85% dos cursos de bacharelado.

3.1 EXPOSIÇÃO DAS REGULARIDADES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: A TENDÊNCIA DA FORMAÇÃO UNILATERAL

A lógica da exposição das regularidades alçadas da análise de dados foi dirigida pela finalidade de expor as tendências que se apresentam nacionalmente quanto à formação em Educação Física, independentemente da modalidade do curso. Organizamos o texto com a exposição dos dados a partir das categorias explicativas responsáveis por dar a direção teórico-metodológica ao desenvolvimento dos PPP, exemplificando a regularidade encontrada com citações diretas dos documentos analisados. Neste sentido, nossa intenção distancia-se daquelas que buscam particularizar as diferenças, mas, sim, comprovar o desenvolvimento regular de uma constatação “que se repete” em cada região e que, portanto, nos possibilita indicar uma tendência formativa na área de Educação Física no Brasil. Optamos também, na exposição dos dados, por partir da categoria mais geral (projeto histórico) para a mais específica (objeto de estudo da Educação Física), buscando evidenciar a regularidade que se apresentou no desenvolvimento das mesmas por dentro dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Antes de adentrar à exposição dos dados propriamente dita, apresentamos nosso total desacordo quanto à retirada do elemento “político” na nomenclatura da maioria dos documentos.

Dos 54 cursos analisados, somente 10 cursos⁶¹ mantêm a conceituação do documento como Projeto Político Pedagógico. Consideramos que a ausência do elemento da política nos projetos de formação indicam a posição de uma pretensa “neutralidade científica”, o que, para nós, é uma impostura teórica. Toda posição educacional se configura em uma ação política, na medida em que constatamos que todas as decisões tomadas frente à realidade – neste caso, no que diz respeito à fundamentação de uma proposição para a formação em Educação Física – determinam concepções de projetos históricos, formação e educação, sejam elas emancipatórias ou não. Partimos do pressuposto, portanto, de que não existe formação humana descolada da luta pela direção política que as classes travam dentro das relações sociais de produção. Deste modo, mesmo ocultada, a relação entre o pedagógico e o político se expressa na realidade.

Em documento oficial, a Anfope defende a necessidade da objetivação de uma Política de Formação, Profissionalização e Valorização do Magistério e cita o Projeto Político Pedagógico como documento essencial para dar direção ao processo formativo rumo à elevação do padrão de formação profissional. A mesma posição apresenta-se no documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014⁶². De acordo com os excertos a seguir:

Não há como negarmos os avanços logrados no período que vem desde 2002, quando aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura Formação de Professores para a Educação Básica após amplo e intenso debate que se desenvolvia desde a aprovação da LDB, em 1996. No entanto, a separação que o MEC impôs aos processos de elaboração das Diretrizes da Pedagogia separadamente das Licenciaturas, contrariando os anseios daqueles que vinham debatendo e pesquisando sobre a formação de professores, desencadeou um processo corporativo em grande parte das instituições formadoras, provocando o afastamento dos projetos políticos pedagógicos das licenciaturas do campo da educação. (ANFOPE, 2014, s. p.).

Além dessas questões e em articulação com elas, ganha relevância o enfrentamento dos graves problemas que afetam o cotidiano das instituições educacionais, decorrentes das condições de trabalho, da violência nas escolas, que atingem professores, funcionários e estudantes, dos processos rígidos e autoritários de organização e gestão, e o fraco compromisso com o projeto político pedagógico, entre outros. É fundamental analisar essas questões a partir da articulação entre as dimensões *intra e extrainstitucional*, *numa concepção ampla de política, financiamento, gestão e planejamento* para a melhoria da educação em todos os níveis, etapas e modalidades. (CONAE, 2014, p. 89, grifo nosso).

⁶¹ Ufpa (LIC\Belém), Ufba (LIC), UFRPE (LIC), Univasf (LIC/BAC), UFG (LIC/Goiânia – BAC/Jataí), UnB (BAC), UFSM (LIC), Furg (LIC).

⁶² Conferência realizada em novembro de 2014. Mais informações em: <<http://conae2014.mec.gov.br/>>.

Realizada esta digressão, que diz respeito à defesa irrestrita da relação entre formação humana, educação e política, apresentamos as regularidades extraídas de nosso campo empírico e que remetem à relação entre projeto histórico, concepção de formação humana, concepção de formação de professores de Educação Física e objeto de estudo da Educação Física.

A análise de conteúdo dos documentos demonstra que é hegemônica a *não explicitação de um projeto histórico claro*⁶³. Dentre todos os cursos pesquisados, o que mais se aproxima da defesa de um projeto histórico é o curso de Licenciatura da Ufba, contudo, ainda que reconheça a existência da categoria *projeto histórico* e aponte a necessidade de superar o capital, o documento não indica objetivamente um projeto de sociedade. Consideramos a omissão do projeto histórico por parte da Ufba uma incongruência teórica com a própria posição apresentada pela instituição sobre a necessidade da explicitação do projeto de sociedade que direciona o processo formativo. O posicionamento da instituição pode ser identificado no seguinte trecho:

Privilegiamos esta abordagem por reconhecermos que a Educação Física, dentro do modo de produção capitalista, desenvolve-se a partir do confronto e do conflito entre os interesses de classes sociais antagônicas, na luta pela hegemonia de seus projetos históricos. Confrontam-se, portanto, forças sociais e políticas que estão relacionadas com a estrutura social, com a divisão da sociedade em classes sociais. Consideramos imprescindível a explicitação não só dessas posições – visto que estamos tratando do rumo que deve ter, dentro de determinado projeto histórico, a formação dos professores de Educação Física – como do papel que vêm exercendo a organização do trabalho pedagógico, a produção e a apropriação do conhecimento dentro de uma dada conjuntura de reconstituição mundial do capital frente ao agravamento da crise do capitalismo. (UFBA/LIC, 2011, p. 16)⁶⁴.

Apresentam-se de forma hegemônica nos documentos os mais variados chavões para se referir a uma “pseudo” concepção de sociedade. Expressões como: “transformação social”, “sociedade igualitária”, “sociedade mais justa”, “sociedade amorosa”, “sociedade plural”, “sociedade democrática”, “sociedade saudável”, “estilos de vida saudáveis”, “bem estar”, “desenvolvimento democrático”, “proteção do meio-ambiente”, “uso racional de recursos”, “paz, justiça e democracia”, “a busca de mudanças e transformações”, “sociedade mais

⁶³ Consideramos uma “não explicitação” de projeto histórico, pois reconhecemos que embora não citado, ele não está ausente. A impossibilidade da existência de uma neutralidade científica e política se objetivam na pretensa “ausência” da defesa do projeto histórico atual, já que não se indica outra possibilidade de sociabilidade como horizonte.

⁶⁴ Associamos as referências dos PPP às siglas LIC (Licenciatura) e BAC (Bacharelado) para facilitar a leitura e identificação dos excertos.

humana, mais justa e não desigual”; “melhoria da qualidade de vida da sociedade”, “valores inspiradores de uma sociedade democrática”, “sociedade-mundo”, “civilização planetária”, são recorrentes. Seguem exemplos⁶⁵:

Fazer da Faculdade de Educação Física um espaço de produção de conhecimento e de implementação de projetos de pesquisa e de extensão, utilizando-se desse espaço para a construção de uma sociedade justa e livre, colaborando para a formação do cidadão crítico-criativo. (UFPA/LIC/CASTANHAL, 2010, p. 13).

[...] pretende-se contribuir com o esforço coletivo das possibilidades de emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária e de uma sociedade mais justa, equânime, democrática e solidária. (UFC/LIC, 2012, p. 25).

Fazemos assim uma justificativa de nossas pretensões e um ato de fé, movidos pela esperança sempre existente de que somos capazes de realizar nossos sonhos e materializar nossas utopias de uma sociedade igualitária, amorosa e movida pelo melhor que existe em todos os seres. “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Sonho que se sonha junto é realidade” (Raul Seixas). (UFC/LIC, 2012, p. 8).

Desse pressuposto, busca contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social do país, por meio da formação de profissionais qualificados, com comprometimento ético e responsabilidade social, proporcionando o acesso de diferentes segmentos da população ao ensino de qualidade, articulado aos benefícios da pesquisa, da extensão e da formação continuada, privilegiando a descentralização geográfica buscando, ao mesmo tempo, a inclusão social na construção, pelo conhecimento, de uma sociedade mais justa, mais humana e não desigual. (UFMS/LIC/PANTANAL, 2011, p. 6).

Este perfil do licenciado em Educação Física deve possuir ingredientes éticos e estéticos básicos, tais como, competência técnica no trato dos conteúdos da/ e enquanto cultura corporal, além de compromisso político-pedagógico para com a construção de uma sociedade mais justa. (UFSCAR/LIC, 2010, p. 9).

Não há sequer conceituação destas “expressões clichês”, o que corrobora com o rebaixamento teórico das propostas formativas no que diz respeito à defesa de um projeto histórico para além do capital. Selecionamos como exemplo deste rebaixamento formativo a carência de base explicativa quanto ao conceito de “democracia” nos documentos. A palavra democracia e/ou suas derivações são utilizadas em 25 dos 54 cursos analisados (46%)⁶⁶ e em

⁶⁵ Selecionamos algumas citações para ilustrar/exemplificar nossas análises. Mais citações podem ser localizadas consultando as tabelas de extração de conteúdo dos documentos, que estão organizadas por região (consultar Apêndice A).

⁶⁶ UFPB (LIC/BAC), UFC (LIC/BAC), UFU (Campus Florestal – LIC), UFG (Campus Goiânia – BAC), Furg (LIC), UFRGS (LIC/BAC), UFRJ (LIC), Ufscar (LIC), Ufpel (BAC/LIC), UFSC (LIC/BAC), Ufpa (Campus

nenhum dos 25 documentos apresenta-se a concepção de democracia a que se faz referência. Democracia apresentou-se como um verdadeiro “chavão” nos documentos para expressar uma concepção de sociedade.

Algumas instituições utilizam a própria citação (direta/indireta) do artigo 6º, parágrafo 1, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena(DCNEF), e que consideramos como aproximação a uma concepção de sociedade: “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 próprio de uma sociedade plural e democrática (BRASIL, 2004).

Seguem exemplos da utilização da expressão “democracia” nos documentos analisados:

- “Formar profissionais orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática, para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação no âmbito dos estados atuais e emergentes da cultura do movimento humano.” (UFSC/BAC, 2005, p.3; UFSC/LIC, 2005, p. 29);
- “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 próprio de uma sociedade plural e democrática.” (UFAL/BAC, 2006, p.6); (UFPB, 2007, p.13); (UFS/LIC/BAC, 2011, p. 2);
- “Dominar, conhecimentos e conteúdos 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” (UFPEL/LIC, 2013, p. 15);
- “[...] analisar e intervir eticamente nas situações do seu cotidiano profissional, a partir de uma ação crítico-reflexiva, identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática”. (UFSJ/LIC, 2010, p. 12);
- “As unidades de conhecimento deverão ser norteadas pelo critério da orientação e da formação crítica [...] além dos valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios da sociedade plural e democrática em que vivemos.” (UNB/BAC, 2014, p. 15).

A utilização de expressões despojadas de conceituação teórica nos documentos manifesta não só a *não explicitação de projeto histórico*, mas também a *carência de análise da realidade* na formulação dos cursos de Educação Física. Seleccionamos alguns termos utilizados em referência à sociedade atual que expressam esta constatação: fala-se em sociedade “seletista”, “excludente”, “cheia de desigualdades”, “dinâmica”, “realidade econômica” (sem fornecer dados ou explicações), “neoliberal” (sem explicitar a compreensão do conceito), “sociedade imagética”, “sociedade pós-moderna”, “realidade complexa e contraditória, plural e polissêmica”. A seguir, excertos dos documentos no que se refere à carência de análise da realidade:

A sociedade vive, em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico das áreas de informática e de comunicação, que estão causando uma verdadeira revolução na produção e socialização do conhecimento, na exploração de novos espaços de conhecimento. Vive-se, hoje, então, o que se chama “sociedade do conhecimento” ou “era do conhecimento”. (UNIR, 2012, p. 11).

A atual conjuntura universitária vê-se somada às demandas impostas pelo mercado, impregnadas por contingências oriundas de uma lógica neoliberal dentro de um movimento de globalização que desconsidera singularidades e destrói a diversidade natural e cultural. Diante desses enfrentamentos precisamos ter uma ação refletida que considere a criticidade, o aprender a aprender e uma atuação política proativa como referências fundamentais. (UFC/BAC, 2012, p. 3).

Ao admitirmos que nossa sociedade seja complexa e contraditória, plural e polissêmica, implica a consideração de diferentes pontos de vista e projetos diversificados. Porém não podemos esquecer que a sociedade se constitui pelo processo histórico o que não permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela atuação profissional e é justamente neste aspecto que podemos pensar na ação política dos futuros Bacharéis em Educação Física. (UFPR/CURITIBA/LIC/BAC, 2007, p. 12).

Embora a regularidade apresentada seja a de carência de análise do real, quatro cursos (Ufba, Ufop/LIC/BAC, UFG/LIC/Goiânia), em certa medida, aproximam-se da tentativa de posicionar-se frente à conjuntura, mesmo que algumas das categorias utilizadas necessitem de precisão teórica.

Reconhecemos como essencial a presença desta postura, pois sabemos que os PPP analisados não se referem à formação de um profissional que irá intervir em uma sociedade “ideal”, mas a uma formação real que precisa romper com um modelo teórico idealista e propedêutico de formação, o que não prescinde de uma análise de conjuntura, pois se trata de formar professores que tenham condições de constatar, compreender, explicar e intervir na

realidade – que existe fora e independente da consciência humana. Na sequência, apresentamos o posicionamento das três instituições citadas.

Localizamos, no PPP da Ufba, análise com a qual apresentamos acordo e que diz respeito à constatação de um processo de decomposição do modo de produção capitalista e da necessidade de defesa de um projeto histórico para além do capital. Em nosso caso, temos a clareza de que se trata do projeto histórico socialista. Todavia, no caso da Ufba, o projeto histórico não é exposto no documento da instituição:

A Base Comum Nacional deverá, portanto, permitir o domínio do conhecimento e seus meios de produção, em uma perspectiva de totalidade, radicalidade e de conjunto, do conhecimento produzido e que permita relações e ações transformadoras na realidade, tendo no horizonte um projeto histórico de superação do modo do capital organizar a vida na sociedade – modo este criado nas relações humanas, com caráter duplo, contraditoriamente, de desenvolvimento das forças produtivas e de sua concomitante destruição. Em sendo resultante de ação humana é, portanto, factível de ser alterado. (UFBA/LIC, 2011, p. 11).

No que diz respeito aos professores, estão sujeitos, como os trabalhadores em geral, a um processo de destruição, visto vivermos um período de forte tendência à destruição das forças produtivas, pela decomposição acelerada do modo de produção capitalista. (UFBA/LIC, 2011, p. 16).

Partimos do entendimento de que a conjuntura atual é determinada pela tática da “reestruturação produtiva” frente a problemática estrutural da destruição das forças produtivas – trabalho, trabalhador, natureza, cultura – pelas reformas do Estado e suas atribuições, seus papéis e pelos ajustes estruturais no plano internacional e nacional. Isso provoca mudanças no modelo de gestão e formação profissional da força de trabalho, com incidência no processo de qualificação profissional, inicial e continuada. (UFBA/LIC, 2011, p. 19).

Os cursos da Ufop expõem uma análise em que o processo de produção e reprodução do capital é apresentado como consequência de um processo de globalização excludente. Entretanto, na realidade, é o próprio processo de produção e reprodução do capital o fundamento das problemáticas citadas no documento. O PPP da Ufop apresenta, portanto, uma inversão na compreensão da lógica de funcionamento do capital. Conforme o documento:

Têm-se vivido, na atualidade, constantes transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que são marcadas pela intensificação de processos de discriminação, seleção, hierarquização e exclusão. Tais transformações, representadas pela globalização excludente, pela competitividade internacional e pelo desenvolvimento cada vez mais rápido da ciência e tecnologia, atingem diferentes setores da atividade humana, como a educação e o trabalho, gerando centralização na produção e

no consumo de bens materiais e reprodução do capital. (UFOP/LIC/BAC, 2008, p. 4).

O curso de licenciatura da UFG faz referência a questões da realidade e defende que é preciso debater a função social da Educação Física em uma sociedade de classes, cuja conjuntura é de capitalismo internacional, neoliberal, posição com a qual apresentamos acordo. Todavia não se apresenta no documento as seguintes informações necessárias que forneceriam concretude à análise: 1) debate sobre as classes que compõem esta sociedade; 2) a posição de classe que a Educação Física precisa assumir e; 3) a proposta de sociabilidade que a instituição defende como horizonte. De acordo com o PPP:

Um aspecto relevante de natureza contextual e histórica e que influenciou profundamente a elaboração desta proposta curricular foi, na época, o intenso debate no meio acadêmico sobre o estatuto epistemológico da área e o perfil do profissional no sentido de identificar qual deveria ser o papel social da Educação Física numa sociedade de classe, refém da indústria cultural e a dependência de um modelo de pensar proveniente dos países em avançado estágio de desenvolvimento econômico e sócio-cultural. (UFG/LIC/GOIÂNIA, s. d., p. 3).

Nesses termos, torna-se impossível falar de Educação Física sem mencionar a formação de professores, a política de Estado, o pensamento neoliberal e a conjuntura capitalista internacional no processo de globalização econômica e o modo de pensar do homem no atual momento histórico-social. (UFG/LIC/GOIÂNIA, s. d., p. 6).

É preciso entender que tais ações se integram aos processos em que se inscrevem os interesses do capital, os projetos das organizações transnacionais capitalistas, o modo de produção flexível, a prática do consumo e a propaganda ideológica que procuram levar/inculcar necessidades sociais, valores e visão de corpo e de mundo no campo da política, da sociedade e da economia em contextos globais. Isto posto, urge construir uma outra possibilidade de existência humana e social, que supere as determinações existentes e que se oriente na perspectiva de um outro modelo de sociedade livre e com justiça social. (UFG/LIC/GOIÂNIA, s. d., p. 7).

Destacamos ainda que, ao analisarmos as DCNEF e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena(DCNFP)⁶⁷ (ALVES, 2010), apontamos a necessidade de as diretrizes que orientam as propostas formativas de cursos de graduação indicarem uma consistente base teórico-metodológica capaz de qualificar o desenvolvimento de Projetos Político Pedagógicos para a formação de professores.

⁶⁷Resoluções CNE/CP n. 01 e 02, de 19 de fevereiro de 2002.

No entanto, a mediação realizada por tais diretrizes, comprova, por exemplo, que o “consenso possível”⁶⁸ para a formulação das DCNEF contribuiu para um rebaixamento teórico dos projetos formativos dos cursos analisados, algo que, em 2010, apontávamos somente como possibilidade. Não nos referimos ao rebaixamento teórico como apenas à ausência de nossa posição teórica em defesa do projeto histórico socialista, mas, sim, à constatação de que 100% dos cursos analisados não apresentam projeto histórico algum e, em que pese tratar-se da formação e professores para intervir na realidade, não se apresenta, com exceção dos três cursos citados, descrição e/ou análise da mesma.

Ressaltamos, ainda, que a expressão mais utilizada para referir-se a um possível projeto de sociedade é justamente aquela apresentada tanto pelas DCNFP quanto pelas DCNEF: democracia/sociedade democrática, o que comprova a função de direção que tais resoluções exercem no desenvolvimento dos PPP dos cursos – uma direção comprovadamente rebaixada e sem aderência à realidade. Afirmamos em 2010 que:

As DCNFP são apontadas pela direção do CNE como um exercício de aproximação da formação dos licenciados no Brasil, o que coadunaria com a defesa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), [...] de uma base comum nacional para a formação de professores articulados à defesa de uma formação básica de qualidade, ao direito à formação continuada e a condições dignas de trabalho. No entanto, o que se apresenta nas DCNFP diverge diametralmente dos princípios discutidos pela ANFOPE [...]. Ao não referenciar a concepção de democracia e principalmente ao reportar a construção de uma sociedade democrática à formação de competências, as DCNFP referem-se diretamente à democracia burguesa, o mais alto grau de desenvolvimento (e de exploração) de uma sociedade que produz e reproduz seu modo de vida com base na relação capital X trabalho. (ALVES, 2010, p. 60).

A concepção de projeto histórico também se manifesta quando se apresenta nas DCNEF a intervenção no campo da educação física com o objetivo de aumentar as “possibilidades de adoção de um estilo de vida ativo e saudável” (4/§1, p. 01). A concepção de projeto histórico que objetiva construir um estilo de vida fisicamente ativo e saudável coloca a Educação Física como artigo de luxo a ser consumido pela sociedade – comprovamos ao analisar a realidade do modo capitalista de produção que adotar um estilo de vida ativo e saudável só é possível para aqueles que têm no mínimo suas necessidades básicas saciadas, ou seja, aqueles que têm onde morar, acesso a saneamento básico, à educação, à saúde e acesso ao esporte e ao lazer, ou seja, uma parcela irrisória da população brasileira. (ALVES, 2010, p. 77).

⁶⁸ As atuais DCNEF foram constituídas tendo como base o discurso do consenso. No entanto, levando em consideração o movimento do real que tem por força motriz a luta de classes, o que se expressa nas DCNEF é a construção de um falso consenso objetivado através de um simulacro de intervenções e ações que envolveram em especial o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o Conselho Federal de Educação Física (Confef). (ALVES, 2010).

A não explicitação de determinado projeto histórico e a carência de uma análise concreta da realidade em que são formados os profissionais da área podem ser compreendidas como uma falta de clareza quanto à necessidade de transformação da realidade, mas, também, como expressão escamoteada de adesão ao projeto capitalista, ainda que na perspectiva de humanizá-lo (o que não é possível, já que o atual modo de produção funda-se exatamente na exploração do homem pelo próprio homem).

Esta não explicitação de projeto histórico e de análise da realidade ou, de acordo com Marx e Engels (2007), este “truque” que elimina a materialidade da história, reduz-se a três questões que explicam como é possível a produção das ideias, na aparência, ser descolada da realidade concreta, da essência e como esta burla contribui para a manutenção do *status quo*:

Nº1. Deve-se separar as ideias dos dominantes – que dominam por razões empíricas, sob condições empíricas e como indivíduos materiais – desses próprios dominantes e reconhecer, com isso a dominação das ideias ou das ilusões da história. Nº2. Deve-se colocar uma ordem nessa dominação das ideias, demonstrar uma conexão mística entre as ideias sucessivamente dominantes, o que pode ser levado a efeito concebendo-as como “autodeterminações do conceito” (o que é possível porque essas ideias, por meio de sua base empírica, estão realmente em conexão entre si e porque, concebidas como meras ideias, se tornam autodiferenciações, diferenças estabelecidas pelo pensamento). Nº3. A fim de eliminar a aparência mística desse “conceito que se autodetermina”, desenvolve-se numa pessoa – “a autoconsciência” –ou, para parecer perfeitamente materialista, numa série de pessoas, que representam “o conceito” na história, nos “pensadores”, nos “filósofos”, nos ideólogos, concebidos como os fabricantes da história, como o “conselho dos guardiões”, como os dominantes. Com isso eliminam-se da história todos os elementos materialistas e se pode, então, soltar tranquilamente as rédeas de seu coronel especulativo. (MARX; ENGELS, 2007, p. 50).

Consideramos, por conseguinte, que o afastamento da formação profissional da análise da realidade pode ser compreendido como manifestação na formação de professores de Educação Física da lei⁶⁹ sobre a relação entre as ideias dominantes de cada época e a classe que domina a sociedade em determinado modo de produção e reprodução da vida: “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” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Ora, em uma sociedade cujo modo de produção tem por base a valorização do valor, a produção coletiva e a apropriação privada da riqueza, a divisão social do trabalho e a alienação do/pelo trabalho, os projetos de formação em Educação Física apresentam a

⁶⁹ Expressão essencial que demonstra a relação entre fenômenos (CHEPTULIN, 1984).

regularidade de um descolamento da realidade, caminhando para a expressão de uma “pseudo autonomia” formativa, já que, na ausência de um projeto histórico contra hegemônico, o projeto de sociedade capitalista prevalece.

Essa visão distorcida e autônoma da realidade serve de base para problemas que incidem sobre a concepção de formação humana não diretamente, mas através de mediações. Como bem explicitado por Freitas (2006): “Um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para se chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente” (p.142). Pois bem, o projeto histórico não é adereço, é a categoria responsável por dar direção teórico-metodológica à Organização do Trabalho Pedagógico, o que inclui, portanto, a referência para o desenvolvimento da concepção de formação humana.

Dito isso, adentramos à exposição dos dados que dizem respeito a esta categoria e que, como o denunciado pela não exposição clara de projeto histórico e pela carência de análise da realidade, a *não explicitação da concepção de formação humana de forma consistente* é outra regularidade apresentada na formação de professores de Educação Física no Brasil.

Das 54 instituições pesquisadas, apenas 22 (41%) apresentam e/ou aproximam-se da exposição de uma concepção de formação humana, embora o façam de forma confusa/difusa. Dos 54 cursos pesquisados, mais da metade deles – 32 cursos (59%)⁷⁰ – limitam-se a utilizar como referência para a formação expressões alijadas de base teórica e totalmente incapazes de expressar uma concepção de formação clara, coerente e consistente.

Localizamos nos documentos expressões como: “formação de homens comprometidos” (com qual projeto histórico?), “formação humanista”, “formação de sólidos valores” (com quais valores?), “formação competente” (alguém defende formação incompetente?), “formação crítica” (em relação a quê?), “formação para a liberdade” (conceito de liberdade?), “formação pautada em valores éticos” (qual ética?), “cidadania” (conceito?), “tolerância” (a que?), entre outros. Seguem exemplos da exposição confusa/difusa de concepção de formação humana nos documentos:

[...] buscando promover o desenvolvimento das ciências, letras, artes e a formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, propiciando valorizar as referências das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico. (UFRB, 2011, p. 2).

⁷⁰ A UnB/LIC cita a expressão omnilateralidade em seu documento, mas não a explica teoricamente, por isso foi incluída entre as lfes que não explicitam referencial teórico sobre a concepção de formação humana.

O Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, objetiva fundamentar os pressupostos básicos do trabalho, a sua fundamentação filosófica e metodológica, bem como definir os compromissos sociais de formar e direcionar todos os segmentos educacionais envolvidos a uma reflexão sobre a importância da formação de homens comprometidos com a realidade social e que tenham garantido o exercício pleno da sua cidadania. (UFU, s. d., p. 7).

As profundas mudanças mundiais no contexto social, tecnológico e econômico têm transformado a forma como as pessoas se relacionam. A formação do indivíduo passa a ser indissociável da formação de um profissional ético e responsável. O curso de Graduação em Educação Física (Bacharelado) da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso pretende assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. (UFMT/BAC/CUIABÁ, 2011, p. 10).

Estes objetivos atendem o que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, expressas pela Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e publicada no Diário Oficial da União, do dia 05 de abril de 2004[2], indicando que: 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. (FURG/LIC, 2011, p. 6).

Podemos caracterizar que a não explicitação de referência, tanto na concepção projeto histórico quanto na concepção de formação humana, indicam uma tendência, que foi denominada por Maria Célia Marcondes de Moraes como o “recoo da teoria”. Moraes (2003) afirma que o debate teórico vem sendo firmemente eliminado das pesquisas em educação. Essa eliminação de conteúdo teórico, afirma a autora, poderia repercutir diretamente na produção do conhecimento da área com a primazia de uma concepção metafísica, restrita, fragmentária e pragmática, a negação da racionalidade iluminista:

Como e o que ensinar se todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas e sem referentes? Como e o que ensinar se a mudança conceitual repousa na persuasão e não na razão? Se conceitos científicos são apenas mais um entre os múltiplos jogos de linguagem? [...] Procedeu-se uma verdadeira sanitização na “racionalidade moderna e iluminista”, vertendo-se fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoado, mas a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real. (MORAES, 2003, p. 156).

A categoria concepção de formação humana nas DCNEF e nas DCNFP também indica a não explicitação de uma concepção formativa. Nas DCNFP, a palavra competência é repetida 23 vezes, no entanto, não há qualquer menção do conceito de competência que é

considerado pelo documento (ALVES, 2010). Não defendemos logicamente uma formação “incompetente”, mas é preciso esclarecer quais são as competências defendidas e para que servem? Nesse sentido, apresentamos acordo com a posição de Martins (2004):

[...] não compartilho de um modelo de educação escolar que a coloca com a tarefa de construir competências sem antes definir claramente duas questões básicas, quais sejam: competências para quê e a serviço de quem? Na medida em que as respostas indicam o atendimento às novas demandas do processo neoliberal globalizado, o ajuste dos indivíduos empobrecidos pela exploração do capital, às exigências dos organismos internacionais [...], urge uma recusa intencional a este “atraente canto da sereia”, antes que morramos afogados nadando em sua direção! (MARTINS, 2004, p. 71-72).

Nas DCNEF, localizamos trecho que se refere diretamente à questão da formação humana, no qual se faz referência a uma “formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL, 2004). Esta “pseudo” referência de uma concepção de formação humana acaba por servir de referência para o desenvolvimento de projetos de cursos de graduação, como é possível conferir nos trechos que acabamos de citar dos documentos analisados – vide Furg/LIC e UFMT/BAC/Cuiabá.

É possível afirmar, portanto, que a não explicitação de uma concepção de formação nas DCNEF e nas DCNFP incidiu no rebaixamento da concepção de formação humana dos cursos de graduação em Educação Física do país, pois, se ao menos alguma referência teórica fosse apresentada em tais diretrizes, no mínimo, as instituições precisariam debatê-la, concordando ou não com ela. Esta não explicitação pode revestir-se de uma postura plural e não autoritária, mas acaba abrindo caminho para todo tipo de tergiversação, do ecletismo ao individualismo. O texto é tão genérico que não se realiza enquanto projeto, afinal, abre a possibilidade de valer tudo/qualquer coisa.

A segunda concepção de formação mais utilizada pelos cursos analisados corresponde ao que Newton Duarte (2001) denominou como as “pedagogias do aprender a aprender”. Dos 54 cursos analisados, (18%) valem-se desta perspectiva pedagógica como base teórica da formação. São eles: Unir/LIC, UFC/LIC/BAC, Univasf/BAC, Ufop/BAC, UFMT/BAC, UFU/LIC/VIÇOSA, UFMT/LIC/CUIABÁ, UFMS/LIC e UFPR/BAC/Litoral. Seguem exemplos selecionados de cada um dos 10 cursos: “A formação do bacharel em Gestão Desportiva e do Lazer pauta-se na pedagogia por projetos para uma formação integral do profissional-cidadão.” (UFPR/LITORAL/CGDL, 2011, p.20); “[...] dominar competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiem, no

âmbito educacional, o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser [...].” (UNIR, 2012, p. 9); “Diante desses enfrentamentos precisamos ter uma ação refletida que considere a criticidade, o aprender a aprender e uma atuação política proativa como referências fundamentais.” (UFC/LIC, 2012, p. 6); e:

Numa perspectiva teórico-metodológica compreende o saber, o “saber intervir”, o “saber pensar” e o “saber ser” como imbricados e mobilizadores do processo ensino aprendizagem mais amplo e na ação profissional. Reconhece na relação efetiva entre o mundo vivido e o mundo pensado a potencialização do “aprender a conviver” e, conseqüentemente, do “aprender a ser”. (UFC/BAC, 2012, p. 24).

A metodologia empregada será aquela que estimule o aluno a (1) refletir sobre a realidade social e sobre a sua atuação nesse contexto social e (2) aprender a aprender, o que engloba o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a conhecer e aprender a transformar.” (UNIVASF/BAC, 2012, p.15).

A expectativa é de que os alunos participem da construção, produção, circulação e apropriação do conhecimento de maneira a “aprender a aprender”. Objetiva-se, com isso, fomentar a extensão universitária, em parceria com os diferentes níveis de ensino, articulando ensino, pesquisa e extensão com as demandas da sociedade. (UFOP/BAC, 2008, p.19).

Em 1997 a UNESCO organizou uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, em que se apontaram quatro grandes pilares para a aprendizagem ao longo da vida e que portanto, deveriam ser considerados em quaisquer instâncias e níveis educativos: Pilares Básicos para uma Educação Transdisciplinar. (UFTM/BAC, 2013, p.55-56).

As definições das metodologias de ensino-aprendizagem devem considerar o estado de desenvolvimento do conhecimento e privilegiar a capacidade de “aprender a aprender” e “aprender a ensinar”, deslocando-se, portanto, do predomínio da aquisição do conhecimento. Esta abordagem permitirá a construção da problematização que resulta em questões/dúvidas a serem compreendidas/ analisadas e a busca de novas estratégias para o aperfeiçoamento das competências pedagógico/profissionais. (UFV/LIC/CAMPUS VIÇOSA, 2014, p.23).

Visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade. Implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender. 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. (UFMT/LIC/CUIABÁ, 2011, p.9).

Portanto, é necessário edificar um perfil, cuja formação contemple história, filosofia e sociologia, visto que ambos fazem sentido na relação do conhecimento, educação e sociedade, capacitando à identificação e o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano e sua relação no

“aprender a aprender”, cuja prática motive a mudança de paradigma, através de leituras e discussões de novas teorias como a dos sistemas autopoieticos (Maturana e Varela, 1995), teoria da complexidade (Morin, 2002), todas possibilidades que afastam, a predominância do modelo sujeito-objeto, as abordagens mecanicistas, as verdades absolutas, os processos imitativos, questões estas que devem ser discutidas na formação do perfil do professor-educador, sendo que aportam para novos construtos da modernidade e da pós modernidade, cujas inferências criam novos sentidos no contexto escolar. (UFSM/LIC, 2005, s. p.).

Reconhecemos nas “pedagogias do aprender a aprender” uma vasta corrente pedagógica que apresenta, em menor ou maior grau, o construtivismo como base pedagógica e a unilateralidade como concepção de formação humana. Destacamos, de acordo com Duarte (2001), alguns elementos estruturantes das pedagogias do “aprender a aprender” para que possamos, a partir destes elementos, desenvolvermos a crítica: 1) Primazia do desenvolvimento biológico frente aos processos de aprendizagem; 2) Relativização e desvalorização da função do professor no processo de ensino e aprendizagem; 3) Dissolução da função da escola na transmissão do conhecimento científico.

Ao nos referimos à compreensão sobre a *primazia do desenvolvimento biológico frente aos processos de aprendizagem (1)*, o fazemos por reconhecer que, no construtivismo, o que se apresenta é o modelo biológico de desenvolvimento humano, no qual a aprendizagem só ocorre após a maturação biológica. Esta teoria explicativa do desenvolvimento humano não considera o caráter sócio histórico do desenvolvimento. O que os estudos de base teórica marxista têm demonstrado é que não se deve esperar o desenvolvimento para que se ensine, é necessário antecipar-se, ensinando, para que ocorra o desenvolvimento. De acordo com Martins (2013):

Em suma, desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens e esse é o pressuposto vigotskiano segundo o qual o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento. (p. 7).

O pressuposto construtivista sobre o desenvolvimento na formação de professores de Educação Física aguça o idealismo nas explicações sobre a formação humana ao considerar que o desenvolvimento se dá independente da aprendizagem e centralmente na relação biológica entre o homem e o meio, desconsiderando, desta forma, a preeminência das relações sócio históricas no processo de humanização.

Deste modo, no construtivismo há uma ampla *relativização e desvalorização do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento (2)*, já que, se o desenvolvimento

precede a aprendizagem, qual a função social do professor? De acordo com Duarte (2001), a finalidade essencial da pedagogia construtivista é fazer com que o aluno “aprenda a aprender”, ou seja, aprenda sozinho, sem a intervenção ou com a mínima intervenção do professor. Para esta referência pedagógica, a intervenção do professor cerceia o desenvolvimento da autonomia do aluno e, deste modo, torna-se mais importante conhecer sozinho do que aprender através do conhecimento científico selecionado, organizado e dirigido pelo professor com determinada finalidade de aprendizagem e desenvolvimento. Não há como negar que a referência do “aprender a aprender” cause estrago na concepção de formação de professores, de acordo com Arce (2000):

Esse reducionismo espontaneísta apresentado pelo construtivismo para os professores e para a educação abre as portas para um processo de alienação violento dos indivíduos dentro da escola, levando à total apatia, além do egoísmo fruto desse individualismo exacerbado. A educação, assim como o professor, tem sua função diluída e indiferenciada da função exercida pela mídia. (ARCE, 2000, p. 58).

Uma teoria pedagógica que não reconhece a necessidade da aprendizagem para que se objetive o desenvolvimento e que retira a direção do processo pedagógico do professor, *dilui também o papel da escola na transmissão do conhecimento científico* (3), negando a necessidade do próprio trato com o conhecimento científico na formação escolar.

Passamos, portanto, à exposição da terceira concepção de formação que se apresenta como referência formativa nos documentos citados: a pós-modernidade ou o “pós-modernismo”. De acordo com Duarte (2004) o termo “pós-modernismo” refere-se a uma vasta corrente de pensamento que apresenta em comum “uma atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade do capitalismo ser superado por uma sociedade superior” (DUARTE, 2004, p. 219).

Dos 54 cursos analisados, 4 deles (7%) apoiam-se nesta corrente de pensamento: Ufpa/LIC/Castanhal, UFRPE/LIC, UFU/BAC/Viçosa e UFRJ/LIC. Como reconhecemos, com base em Duarte (2004), que há consonância entre o pós-modernismo e os princípios pedagógicos construtivistas, podemos afirmar que 25%⁷¹ dos cursos analisados podem ser alocados sob a mesma referência idealista de formação.

O curso da Ufpa/LIC/Castanhal cita diretamente Edgard Morin, autor do pós-modernismo, como referência para a concepção de homem – conforme o excerto a seguir:

⁷¹ Somando-se os 18% que aderem às pedagogias do “aprender a aprender” com aquelas que assumem o pós-modernismo.

Morin, aludindo à teoria da complexidade, advoga a edificação de um: Pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento (Morin, s/d: 14). Vemos que o autor nos fornece interessante chave para uma ampla e profunda concepção de homem, sublinhando uma dialética onde figuram o físico, o biológico e o antropossociológico, donde o homem emerge como uma máquina viva, como *physis* organizada e organizadora, produtora e auto-produtora. (UFPA/CASTANHAL, 2010, p. 8).

A UFRPE (licenciatura) não apresenta de forma explícita uma concepção de formação humana. No entanto, também utiliza Edgar Morin como referência para a compreensão da educação e para uma formação aberta ao “mundo significativo”. Como a concepção de educação traz em si uma concepção de formação, alocamos a UFRPE entre as instituições que apresentam o pós-modernismo como referência para a concepção de formação humana. O PPP referencia que:

Remetemo-nos também à Morin (2003, p. 72) ao nos apontar uma concepção de educação para a formação aberta ao mundo significativo. Segundo ele a educação é espaço promotor de acesso à cultura historicamente acumulada pelo ser humano, mas também é espaço de preparar o homem para o futuro, sempre aberto à mudança e ao diálogo. (UFRPE, 2010, p. 20).

Ainda que o curso de Bacharelado da UFV – Campus Viçosa não explicita claramente sua concepção de formação humana, apresenta no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) referência à sociedade imagética, posição pós-moderna em alusão à sociedade: “Assim, firmamos a necessidade indispensável da reflexão dos princípios que regem o novo papel do homem na sociedade imagética na compressão do tempo e do espaço atual onde, por vezes, as imagens substituem o objeto.” (UFV/BAC/VIÇOSA, 2014, p. 33-34).

A UFRJ/LIC cita diretamente autores da voga pós-moderna como referência para a formação de professores:

Destacam-se as proposições de Gimeno Sacristán, Ken Zeichner, Contreras Jordán, Philippe Perrenoud e António Nóvoa, entre outros. Um dos pontos de convergência no pensamento desses autores é o entendimento de que a formação inicial do professor deve ser dirigida para que o profissional se torne reflexivo e crítico, com uma base sólida na graduação, mas também preparado para buscar a sua formação contínua e de modo autônomo. (UFRJ/LIC, 2006, p. 8).

O saber docente pode ser entendido como “um amálgama, mais ou menos coerente” (Tardif et al. 1991, p.218) de saberes provenientes de quatro fontes citadas a seguir: - saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica mobilizada em conformidade com essa atividade, transmitidos pelas instituições formadoras); - saberes das

disciplinas (que correspondem aos saberes sociais sistematizados e tematizados na instituição universitária);- saberes curriculares (saberes sociais que a escola/ sociedade selecionou para serem transmitidos às futuras gerações); e - saberes da experiência (desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão). (UFRJ/LIC, 2006, p. 9).

Os estudos de Duarte (2004) apontam que a semelhança entre os princípios de autores construtivistas e autores pós-modernos são tão próximos quanto aos seus fundamentos teórico-metodológicos que é indiferente caracterizar um autor como pós-moderno ou construtivista.

O debate pós-moderno, declarado como “o surgimento de um novo paradigma” que “superou” a modernidade e as metanarrativas⁷² referencia-se em um descolamento das ideias de sua base real, e a crítica a esta posição já foi realizada por Marx e Engels em 1845, na crítica à filosofia idealista alemã, em especial, à concepção de história idealista:

A história se torna, assim, uma mera história de ideias ilusórias, uma história de espíritos e fantasmas, enquanto a história real, empírica, que constitui o fundamento dessa história de fantasmas, só é explorada a fim de produzir os corpos para estes fantasmas; dela são tomados de empréstimo os nomes necessários para vestir os fantasmas com a aparência da realidade [Realität]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 134).

As bases da crítica ao pensamento pós-moderno são realizadas desde o século XIX. Como poderia esta corrente superar a modernidade? A pós-modernidade além de ser uma teoria irracionalista em sua essência, dá um novo nome para um velho fantasma. Neste pensamento, o sujeito histórico é fragmentado e perde seu caráter ontológico centrado na categoria trabalho, em virtude da aparição de novos sujeitos sociais constituídos pelo discurso, pela linguagem, pelos olhares, pelas representações. Em suma, perde-se qualquer referência teórica quanto à defesa de uma concepção de formação humana coerente com os problemas que emergem da realidade.

Assim como no construtivismo, há, portanto, para a pós-modernidade, uma negação do trabalho como categoria fundante do ser social. O gênero humano, compreendido como categoria de abordagem sócio histórica, perde justamente o princípio histórico-social como matriz explicativa de desenvolvimento. Como vimos afirmando nesta pesquisa, para ser humano é preciso aprendê-lo, é necessário ser educado. Deste modo:

Esse processo de apropriação da natureza, incorporando-a à atividade social humana, é simultaneamente um processo de objetivação do ser humano [...]. A objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie

⁷² Interessante notar que, para negar a modernidade, a verdade e o sujeito histórico, a pós-modernidade constrói nada mais que uma irracional metanarrativa.

humana e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica. (DUARTE, 1992, p. 107).

Marx (2006), ao discutir no Livro I de *O capital* o processo de trabalho ou o processo de produzir valores de uso, toma como exemplo a aranha e a abelha para diferenciar a ação fundante do ser humano ao transformar a natureza da ação que os demais seres vivos realizam ao modificar a natureza. O trabalho humano é a ação transformadora do homem que utiliza as formas naturais do seu corpo, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, transformando-a e transformando a si mesmo. Uma aranha, por exemplo, nos diz Marx (2006, p. 211):

Executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma somente o material sobre o qual opera, ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira [...] os componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria que se aplica ao trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho (MARX, 2006, p. 211).

A explicação realizada por Marx é a própria explicação do movimento do pensamento, do trabalho como fundamento da vida humana, ou seja, o elemento imprescindível que irá permitir o desenvolvimento de uma dada espécie: é ele quem possibilita a transição de um ser biologicamente determinado ao ser socialmente determinado. É pelo trabalho que o homem apropria-se da realidade e a transforma, ele é a mediação do homem com a natureza. Os homens diferenciam-se dos demais animais ao produzirem conscientemente sua própria vida material. Retirar do ser humano sua historicidade reduz o ser humano ao seu caráter biológico, de espécie – como se expressa na compreensão reducionista e biologicista do desenvolvimento humano presente na teoria pedagógica construtivista e na ausência de um sujeito histórico como apregoa o pós-modernismo.

Questionamos: qual a função social do professor de Educação Física, ou de qualquer professor, se não há conhecimento universal, real, histórico e sistematizado que deve ser ensinado? Se não existem sujeitos históricos capazes de intervir e transformar a realidade? Para que formar professores, se a base do ensino é o pragmatismo espontaneísta baseado nos olhares e nas representações interiores e pessoais? A irracionalidade pós-moderna e a teoria pedagógica construtivista negam, em última instância, a própria necessidade da existência do professor, por isso a ênfase está no aprender sozinho, em aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, expressão comum de teorias pedagógicas com aporte construtivista.

É neste sentido que Duarte (2004, p. 221) denomina como “blefe” a suposta ruptura pós-moderna:

Começarei pela afirmação que o pós-modernismo não representa de fato uma profunda ruptura com as teorias que o precederam. A ruptura pós-moderna é um blefe, pois o que o pós-modernismo faz é levar as últimas consequências as tendências irracionais que já se vinham fazendo presentes no pensamento burguês desde o século XIX e que se acentuaram imensamente no século XX. Essas tendências irracionais na filosofia, nas ciências humanas em geral e também nas artes são a expressão ideológica do caráter cada vez mais irracional e fetichista da lógica objetiva da sociedade capitalista.

Por isso, as pedagogias do “aprender a aprender”, teorias pedagógicas construtivistas e/ou pós-modernas são tomadas como base para o “Relatório Delors” – que na essência apresenta como função da educação desenvolver do *atributo da empregabilidade*.

O ecletismo teórico, ocultado através do adjetivo de “concepção plural”, apresentou-se abertamente em dois dos 54 cursos analisados (4%): Ufpel/LIC (diurno e noturno). Reconhecemos que o ecletismo teórico não se configura como um referencial teórico e sim pela mistura de diversos e, muitas vezes, divergentes referenciais teóricos, o que não contribui para o desenvolvimento da ciência, confundindo muito mais (devido à incompatibilidade metodológica) do que auxiliando no desenvolvimento de pesquisas científicas. De acordo com os PPP destes cursos:

Este PPC caracteriza-se por ser pluralista e universal, como uma necessidade pedagógica dos cursos superiores. Propõe-se, portanto, superar as visões dicotômicas e classificatórias e, a sua maneira, assegurar diversas formas de desenvolvimento curricular, propiciando espaços para que as várias correntes de pensamento possam se expressar. Procura, assim, abranger os diferentes paradigmas na formação de professores conforme expresso por Garcia Ruso (1997): culturalista-tradicionalista, centrado nas aquisições; psicologista-personalista e técnico-behaviorista, centrados nos processos; sociologista e técnico-crítico centrados nas análises. (UFPEL/LIC/N, 2013, p. 13; UFPEL/LIC/D, 2013, p. 13).

Destacamos, por fim, o posicionamento de 6 cursos (11%) no que se refere a uma concepção de formação humana que, em nossa análise, avança no sentido de qualificar a formação na área. Dividimos estes posicionamentos em duas vertentes: 1) cursos que apresentam referências marxistas para a concepção de formação humana: UFMS/LIC/Pantanal e Ufba/LIC e; 2) cursos que apresentam a concepção de formação da Anfope como referência formativa: Ufma/LIC, UFG/LIC/Jataí, UFG/LIC/Goiânia.

1) Os cursos da Ufba/LIC e da UFMS/LIC/Pantanal apresentam base teórica marxista quanto à concepção de formação humana. A licenciatura da UFMS apoia-se na concepção de

intelectuais orgânicos – Antônio Gramsci– e, a UFBA, na concepção de omnilateralidade a partir da referência de Mario Alighiero Manacorda, Karl Marx e Friedrich Engels. Embora ambos os cursos avancem no que diz respeito à concepção de formação humana, não apresentam projeto histórico claro, o que é incoerente com a própria teoria que usam como referência. Consideramos uma impostura teórica utilizar uma categoria marxista e utilizá-la distanciando-se da relação entre a própria categoria e o projeto histórico subjacente a esta teoria. Podemos fazer uma analogia a este posicionamento naquilo que Anderson (1976) denominou como um posicionamento comum ao marxismo ocidental. Para este autor, o cerne do marxismo ocidental localiza-se no rompimento entre o marxismo e a causa política, na ruptura entre a teoria e a prática, entre a ciência e o programa político:

Este longo divórcio, que modelou a forma teórica do marxismo ocidental, exerceu outro interessante efeito sobre ele. Tudo se passou como se a ruptura da unidade política entre a teoria marxista e a prática de massas resultasse numa irresistível deslocação do eixo que as devia ter ligado para uma outra situação. Na ausência de um polo de atracção criado por um movimento revolucionário de classe, a tendência de toda a tradição voltou-se progressivamente para a cultura burguesa. A relação original entre a teoria marxista e a prática revolucionária foi sutil mas firmemente substituída por uma nova relação entre a teoria marxista e a teoria burguesa. É claro que as razões históricas para esta reorientação não residem apenas na ausência da prática revolucionária de massas no Ocidente. Mais do que isso, foi a obstrução de qualquer avanço socialista nas nações de capitalismo avançado que, por si, determinou toda a configuração cultural no seio destas sociedades, em certas formas fundamentais. (ANDERSON, 1976, p. 73-74).

Esta contradição no âmbito da apropriação da teoria marxista fica clara, por exemplo, quando, ao exemplificar o conceito de intelectual orgânico, a UFMS/LIC/Pantanal refere-se à construção de instrumentos de luta para o desenvolvimento de uma nova ordem social, no entanto, esta “nova ordem” não é explicitada no documento. Podemos destacar ainda, no mesmo trecho, a indicação sobre a necessidade do posicionamento de classe do intelectual orgânico, mas fica a pergunta, posicionamento sobre a perspectiva de qual classe? A referência gramsciana sobre intelectuais orgânicos possibilita a existência de intelectuais orgânicos à luta dos trabalhadores, mas também de intelectuais orgânicos à manutenção dos interesses da burguesia⁷³. Segue citação em debate:

Este projeto tem como referência a concepção gramsciana de conhecimento que o percebe sob um viés político e/ou politizado, com identidade e caráter orgânico, que se estrutura com a finalidade de construir instrumentos de lutas no sentido de se estabelecer uma nova ordem social. Tem-se, então, a

⁷³ Não é nosso objetivo discutir o trabalho de Antônio Gramsci, no entanto é falso pensar que o conceito desenvolvido por este autor, por ser um teórico comunista e antifascista, refere-se somente aos intelectuais orgânicos às lutas da classe trabalhadora.

figura do intelectual orgânico que se caracteriza como organizador de uma cultura transformadora; aqui o homem/trabalhador se posiciona enquanto classe e se compõe como intelectual. Nesse sentido, defende-se que ao profissional da educação, enquadrando-se aqui o profissional da Educação Física, cabe a função social de intelectual transformador, cuja formação exige uma proposta educacional que envolve uma sólida formação filosófica e política. (UFMS/LIC/PANTANAL, 2011, p. 19).

A mesma contradição se expressa no debate realizado pela Ufba. Em que pese esta instituição apresentar o conceito de omnilateralidade como referência, a superação da alienação como necessidade para que se objetive a emancipação humana e a crítica aos que adotam as pedagogias do “aprender a aprender” como referência formativa; não há indicação clara de projeto histórico – mesmo que defendendo a necessidade de desenvolvimento da formação política e da organização revolucionária –, conforme podemos constatar nos trechos do PPP:

O termo “omnilateral”, ou “onilateral” é encontrado em “A Ideologia Alemã”, obra de Marx e Engels. Segundo Manacorda (1991, p.79), a “omnilateralidade” trata da “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. (UFBA, 2011, p. 13).

Desse modo, tais dimensões da formação humana não podem ser compreendidas e nem reduzidas às dimensões do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e aprender a conviver. Implicam também a consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária. O pressuposto dessas diretrizes, no que diz respeito ao perfil do licenciado, identifica-se, conseqüentemente, com uma concepção omnilateral de formação e de currículo aqui compreendido como processo de formação da competência humana histórica para a emancipação. Sendo assim, a formação é, sobretudo, a condição de refazer permanentemente as relações com a sociedade e a natureza, objetivando a superação da alienação humana. (UFBA, 2011, p. 19).

Embora reconheçamos que ambos os cursos consigam qualificar teoricamente seus projetos formativos expondo abertamente suas concepções de formação, a lacuna da não explicitação de um projeto histórico permanece e, como bem afirmou Freitas (2006), é preciso reconhecer no marxismo muito além de categorias metodológicas:

Não se trata, pois, de tomar da análise marxista apenas seu “conteúdo metodológico” ou suas “categorias explicativas”. Assumir uma abordagem marxista implica articular o método de análise da realidade, o sistema de categorias explicativas do modo de produção capitalista e sua superação, bem como, um conjunto de indicações tático-estratégicas que permitam construir a via do socialismo (posição político-partidária). [...] 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, 2006, p. 142).

No entanto, considerando o quadro geral de nossas análises, estes dois cursos são os mais avançados no que se refere à concepção de formação. Portanto, devem servir de ponto de apoio ao desenvolvimento de uma concepção de formação humana nos cursos de Educação Física. Nossa crítica, neste sentido, direciona-se à superação das lacunas e não na desqualificação daquilo que já foi feito. Reconhecemos que, provavelmente, *tais lacunas são a expressão do movimento do real, ou seja, possivelmente dizem respeito aos embates teórico-políticos travados dentro das instâncias decisórias destes cursos.*

2) Consideramos que a concepção de uma Base Comum Nacional que vem sendo defendida e formulada pela Anfope desde a década de 1980, além de contribuir para a elevação teórica dos cursos de licenciatura, possibilita avançar no debate específico sobre a concepção da licenciatura ampliada em Educação Física. Isto se dá na medida em que a docência é compreendida como elemento central da proposta, opondo-se às concepções que defendem o aligeiramento/simetria invertida na formação, em que o mercado de trabalho é o responsável por direcionar o processo formativo. De acordo com a Anfope (1998):

A luta pela formação teórica de qualidade dos profissionais da educação, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, defendida pela ANFOPE, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e *status* epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um “prático” formado apenas nas disciplinas específicas. (p. 12).

Contraditoriamente, dois dos três cursos que citam a Anfope como referência para o debate sobre formação, restringem a formação do licenciado em Educação Física⁷⁴ à área escolar, afastando-se, neste sentido, dos princípios defendidos pela associação, visto que a Anfope adota como referência, por exemplo, a necessidade de compreensão da totalidade do trabalho docente em seus diversos campos de estudo.

Dentre os cursos que citam a Anfope, o curso de licenciatura da UFG/Goiânia é o que apresenta maior coerência com os pressupostos defendidos pela associação. De acordo com Santos Júnior (2005):

A fragmentação licenciatura bacharelado cinde a formação do professor estabelecendo rupturas já no processo de formação. Não atende a

⁷⁴ A concepção de formação em Educação Física será a próxima categoria de análise a ser exposta.

reivindicação dos professores – expressas no documento de entidades como a ANFOPE – por uma base comum nacional. Esta se 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. 58-59).

Dito isto, e dando continuidade a este debate sobre a relação entre a concepção de formação humana e a concepção de formação de professor de Educação Física, trazemos à baila esta concepção, objetivando apresentar também um parâmetro nacional no que diz respeito, principalmente, à aproximação/afastamento dos cursos de Educação Física no Brasil a uma concepção de formação ampliada na licenciatura, que, como apontam outros estudos⁷⁵, possibilita enfrentar o rebaixamento da formação na área.

Quanto à análise da categoria concepção de formação de Professores de Educação Física, apenas 06 cursos (11%) dos 54 pesquisados apresentam claramente a referência de uma concepção ampliada quanto à formação em licenciatura em Educação Física. São eles: Ufpa/LIC/Belém, Ufpa/LIC/Castanhal, Ufba/LIC, UFG/LIC/Goiânia, Ufscar/LIC, Furg/LIC.

Os outros 48 cursos (89%) apresentam cursos nas modalidades licenciatura/bacharelado, ambas com a *concepção restrita da formação na área*, ou seja, *que rebaixam a formação inicial tomando como referência a área de atuação*: se na Educação Básica, ou “área formal” ou fora da Educação Básica, “área não formal” (academias, clubes, treinamento desportivo, lazer, etc.). Entre estes 48 cursos, incluímos também quatro cursos de licenciatura (Unir/LIC, UFRPE/LIC, UFRB/LIC, UFRGS/LIC) que até indicam a possibilidade de atuação para além do espaço escolar, no entanto, não explicitam ou reconhecem claramente uma concepção ampliada da formação em licenciatura.

De modo geral, o debate realizado em torno da divisão da formação entre licenciados e bacharéis em Educação Física advém da defesa de que se tratam de áreas de atuação diferentes, uma escolar e outra não escolar, o que para nós não faz sentido, já que não se tratam de conteúdos científicos diferentes, somente de espaços de intervenção distintos.

A separação da formação inicial aprofunda a dicotomia teoria e prática na formação. Esta divisão fomenta uma compreensão equivocada de que os conteúdos específicos da Educação Física apresentam bases e fundamentos conceituais diferentes quando aplicados dentro ou fora da escola, o que não é verdade. Os fundamentos e bases da ginástica, por exemplo, são os mesmos dentro e fora da escola, o que pode ser alterado é o objetivo com que

⁷⁵ Entre eles podemos citar: Taffarel (1993), Santos Júnior (2005), Alves (2010), Tranzilo (2006), Brito Neto (2009), Cruz (2009), Dias (2011), Dutra (2013).

o mesmo é ensinado, pois, independente da área de intervenção, as bases da ginástica continuam sendo os apoios e giros e os fundamentos ginásticos permanecem como equilibrar, balançar/embalar, saltar, rolar/girar, suspender/trepar. Nesta compreensão equivocada, a diferença não está na essência do conhecimento científico, mas na aparência. Portanto, se trata da objetivação de uma proposta formativa nos cursos de graduação que não avança para além da pseudoconcreticidade. Neste sentido, apresentamos novamente acordo com a crítica exposta por Santos Júnior (2005):

Por isso que 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 e a partir daí, que seja capaz de dosar, garantir uma sequência lógica e sistematizar o conhecimento que será tratado [...]. Caminhar pela diferença será equivocado e nos levará por labirintos formais onde não há fio salvador de Ariadne. Não podemos desconhecer que existem diferenças. Isto está claro. Mas, nossos alunos precisam ser formados com habilidade para decifrá-las separando a aparência da essência. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 129-130).

O discurso da separação da formação é vazio, na medida em que a ausência de cientificidade apresenta-se como o seu lastro de defesa. Esta posição, em nossa análise, resulta de uma falta de clareza quanto ao objeto de estudo da área⁷⁶ e da própria identidade da Educação Física – que fique claro que a mesma não advém do idealismo, daquilo que “eu gostaria que ela fosse”, mas do que ela realmente é, e isso configura-se a partir de seu desenvolvimento sócio histórico. Selecionamos alguns exemplos de como esta falta de clareza se expõe nos PPP:

O curso de Licenciatura em Educação Física, cuja função capital é formar professores para a educação básica, portanto, capacitar os licenciados a cumprir essas funções fornecendo-lhes conhecimentos teórico-práticos que os habilitem a compreender a Educação Física como uma disciplina escolar que lida com conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, expressada por jogos, esportes, dança, ginásticas e práticas de aptidão física. (UFMT/LIC/CUIABÁ, 2011, p. 7).

Os graduandos em Educação Física, deverão atuar em ambientes não-formais como: academias, hospitais, em clínicas especializadas, áreas públicas, em clubes comunitários, em condomínios residenciais, atendimento individualizado ou domiciliar (persona training), cursos de graduação e pós-graduação, dentre outros ambientes onde ocorram ou possam ocorrer tais perspectivas de intervenção. (UFAL/BAC, 2006, p. 5).

O Profissional de Educação Física é um Profissional com formação científica, pedagógica e cultural; postura crítica, reflexiva, criativa, autônoma e atualizada no que diz respeito às questões político-sociais para

⁷⁶ Próxima categoria de análise a ser exposta.

atuar, especificamente, -mediante planejamento, execução o licenciado: em contexto escolares, na Educação Básica e avaliação da disciplina Educação Física e de projetos educativos; - e o bacharel: em contextos não escolares, como academias, clubes, praças, escolinhas e clínicas, atuando como técnico, administrador, pesquisador, coordenador, consultor, assessor, etc., em assuntos sobre atividade física, esporte, lazer, bem como em outras áreas definidas como de intervenção do profissional de Educação Física. (UFOP, 2008, p. 14).

O presente curso de EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO, surge em um momento histórico muito bem caracterizado, onde são colhidos os resultados de mais de duas décadas de reflexões, discussões, livros publicados, eventos, enfim, um prolongado debate acadêmico sobre a educação física, questionando uma formação generalista, considerada por muitos incompleta e reducionista. (UFSM/BAC, 2005, s. p.).

A FEF-UFG, embora reconhecida historicamente como defensora de um perfil único de profissional com possibilidades de atuação em diferentes campos de saberes e práticas sociais, que distingue a formação de profissionais de graduação dos docentes (Licenciatura), utiliza-se de esforços acadêmico-profissional para assegurar formações coesas, coerentes e articuladas com os princípios gerais dos demais cursos e modalidades (Licenciatura e Licenciatura à Distância), com deferência à produção de conhecimentos (pesquisa), ao ensino (reflexivo e crítico) e a intervenção profissional (extensão). (UFG/BAC/GOIÂNIA, s. d., p. 3).

Julgamos que as duas últimas citações (UFSM/BAC e UFG/BAC/Goiânia) merecem atenção especial. A penúltima, por trazer uma reflexão que se apresenta como uma antinomia: como poderia uma concepção de formação que amplia a compreensão dos campos de atuação da Educação Física, denominada no documento como generalista, pode restringir a formação? Incompleta, até pode vir a ser – careceria a análise do curso –, mas, reducionista? Como pode uma proposta formativa que apresenta como objetivo formar para o espaço escolar e não escolar ser mais reducionista do que aquelas que restringem a formação a um ou outro espaço? Neste caso, podemos afirmar que não há coerência entre análise do problema e a resolução do mesmo por parte desta instituição.

A última citação apresenta uma interpretação equivocada das DCNEF. O curso em questão é denominado como “graduação” pela UFG (sem indicação de modalidade formativa), mas, no PPP, apresenta-se uma formação restrita para a intervenção na área não escolar, o que denota um equívoco na compreensão de graduação como sinônimo de bacharelado⁷⁷. Sobre isso, Alves (2010) afirma que existe na área um simulacro de interpretações implementadas especialmente pelo seu setor mais conservador (dirigido pelo

⁷⁷ Falsa e equivocada interpretação das Diretrizes Curriculares para a formação de professores de Educação Física que defende que graduação na legislação da área é sinônimo de bacharelado. É sabido que cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológicos superiores são todos cursos de graduação (ALVES, 2010).

sistema Confef/Cref – Conselho Federal de Educação Física/Conselhos Regionais de Educação Física⁷⁸):

O que se expressa [...] é a criação de um simulacro em torno dos termos utilizados nas DCNEF. Ao ter a sua proposta negada, de obrigatoriamente separar a formação em Educação Física em licenciados x bacharéis, o CONFEF busca criar o falso entendimento de que a palavra graduação utilizada no texto das DCNEF é um termo utilizado como sinônimo para bacharelado. Este tipo de compreensão instaurou na Educação Física a falsa compreensão de que as DCNEF obrigam as universidades a dicotomizar a formação de professores, criando o entendimento falseado de que obrigatoriamente devem ser criados cursos diferenciados nas IES para a formação na área da Educação Física. (ALVES, 2010, p. 72).

Há ainda outro exemplo sobre a influência/ingerência⁷⁹ do Sistema Confef/Cref na formação de professores de educação física, expressou-se nos documentos analisados de quatro instituições: Unir/LIC, UFV/BAC/Viçosa, Ufpel/BAC, Ufal/BAC.

A lei n. 9696/1998⁸⁰ – que cria o Sistema Confef/Cref e regulamenta a profissão de Educação Física – é utilizada pelo curso da Ufal/BAC como parâmetro de compreensão para atuação do novo profissional da área não escolar, no entanto, não há na lei qualquer informação que se refira à atuação do licenciado ou bacharel. Somente se apresenta uma indicação das áreas de atuação do “profissional de educação física” sem referência a área formativa. O curso de licenciatura da Unir também utiliza-se da mesma legislação para referir-se a intervenção do licenciado:

Nesse momento, é importante lembrar que a Lei Federal 9696 de 1º de setembro de 1998, tendo regulamentado a Profissão de Educação Física, estabeleceu a competência dos profissionais de Educação Física, para a prática da profissão em ambientes não escolares. De acordo com a citada lei,

⁷⁸ Sancionado pela lei n. 9696/1998. Não é objeto deste estudo a discussão sobre o Confef, no entanto, é necessário expor que temos acordo com as conclusões de Nozaki (2004) sobre as ações colonialistas desse conselho, que cumpre a função de adaptação à crise do capital e objetiva-se como o maior aparato ideológico dos setores conservadores da área. Vale destacar também que existe um movimento social que vem combatendo as ações coercitivas deste conselho de área. O Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) vem organizando a luta política contra Sistema Confef/Cref. Mais informações sobre o MNCR e materiais que debatem a regulamentação da profissão podem ser localizados em: <<http://mncref.blogspot.com.br/>>.

⁷⁹ Consideramos ingerência pois não cabe a conselhos de profissão intervir na construção de Diretrizes Curriculares. Tais organismos não têm legitimidade para intervir no âmbito acadêmico, portanto, a participação do Confef na Comissão de Especialistas responsável por construir as DCNEF, obrigatoriamente, precisava ser vetada. Deveria ser também desconsiderada qualquer interpretação que este conselho tenha feito ou faça sobre as DCNEF e ignoradas as possíveis resoluções e leis que o mesmo promulgou ou possa a vir promulgar no âmbito acadêmico.

⁸⁰ Sobre o que compete ao profissional da área: “Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física 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 e do desporto” (BRASIL, 1998).

são competências do novo profissional de Educação Física: 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 e do desporto.(UFAL/BAC, 2006, p. 9).

O Profissional Licenciado em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia deverá estar apto a atuar no desenvolvimento de procedimentos pedagógicos nas diversas manifestações do movimento humano, nas mais diversas faixa etárias, e quando em escolas, atender ao aspecto formal do ensino dos conteúdos da área desde a educação infantil até a formação universitária, buscando sempre efetivar a Educação Física como disciplina curricular no interior da escolas. O Licenciado em Educação Física deverá estar apto a uma macro intervenção profissional nas diversas manifestações do movimento humano, observando e respeitando os preceitos emanados da Lei 9.696/98, bem como, aos demais critérios legais estabelecidos pelo Sistema CONFEF e CREF – Conselhos Federal e Regional de Educação Física. (UNIR, 2012, p. 11).

Negando o próprio processo formativo de seus formados, os cursos de bacharelado da UFV/Viçosa e da Ufpel/BAC afirmam que a profissão é constituída somente de profissionais habilitados, ou seja, que são filiados ao Confef. Deste modo, de acordo com o posicionamento destas instituições, aqueles que se formarem, mas não se filiarem ao conselho da área, não serão considerados profissionais. Portanto, o parâmetro formativo das instituições restringe-se a uma carteira de habilitação profissional e não ao processo formativo desenvolvido pela própria instituição. Isto se configura em um ataque à autonomia universitária, pois o que se expressa no PPP é a regulação da formação por meio da anuência de um organismo externo à universidade:

A profissão constituída pelo conjunto dos graduados habilitados, e demais habilitados, no Sistema CONFEF/CREFs, para atender as demandas sociais referentes às atividades físicas nas suas diferentes manifestações, constituindo-se em um meio efetivo para a conquista de um estilo de vida ativo dos seres humanos; (UFV/BAC/VIÇOSA, 2014, p. 25).

E, sobre o exercício profissional e prerrogativas legais, conforme o art. 1º da Lei nº. 9.696 (1998) tem-se: O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física. (UFPEL/BAC, 2014, p. 10).

Destacamos cinco cursos de três instituições – Ufma/LIC e UFRGS/LIC/BAC e UFU/LIC/BAC – que, em seus projetos formativos, apresentam questões *sui generis* e que, na aparência, avançam, todavia, em nossa análise, não contribuem na essência para aglutinar

forças em torno de um projeto que defenda uma concepção ampliada de licenciatura como formação única em todo o país.

Ainda que no documento analisado do curso de licenciatura da Ufma/LIC se expresse a compreensão de que a prática pedagógica da Educação Física transcende o ambiente escolar – posição com a qual temos acordo –, apresenta-se no curso uma organização curricular desenvolvida por núcleos de aprofundamento: Educação Física e Esporte, Educação Física e Saúde e Educação Física e Lazer. Fica a critério do estudante qual aprofundamento cursar e este pode, *se quiser*, cursar os três núcleos. Portanto, em que pese reconhecer a prática pedagógica como identidade da área, apresenta-se no curso uma falsa compreensão do que é uma concepção ampliada de licenciatura, já que a organização curricular separa a formação em três áreas distintas de intervenção. Conforme o PPP do curso:

A partir do 7º período ou com 60% dos créditos cumpridos, o aluno (a) deverá optar por um dos núcleos de aprofundamento (Educação Física e Esporte, Educação Física e Saúde e/ou Educação Física e Lazer) devendo cursar obrigatoriamente as quatro disciplinas que compõem cada um. Ao concluir todos os créditos do curso e defender a monografia o aluno (a) receberá o grau de Licenciado em Educação Física com Aprofundamento na área do núcleo escolhido que será apostilado ao diploma. É facultado ao aluno (a) o direito de cursar até os três Núcleos de Aprofundamento. (UFMA, s. d., p. 25).

No documento analisado do curso de Licenciatura da UFRGS, afirma-se o direcionamento da formação para outras áreas de atuação além da Educação Básica, mas não há designação quanto a uma concepção do caráter ampliado da licenciatura em Educação Física.

O Licenciado em Educação Física da UFRGS é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades de ensino referentes às práticas corporais sistematizadas na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos e em ambientes extra-escolares. Elabora e analisa materiais didáticos e projetos curriculares pertinentes à Educação Física Escolar. Realiza ainda pesquisas em Educação Física, coordena e supervisiona equipes de trabalho em ações e programas que tematizem as práticas corporais sistematizadas dentro e fora da escola. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. (UFRGS/LIC, 2012, p. 18).

Buscando compreender a formação proposta pelo curso de licenciatura da UFRGS, recorreremos à análise do curso de Bacharelado da mesma instituição. Tal curso apresenta uma concepção formativa restrita à área não escolar: “Propiciar que o egresso desenvolva as habilidades relativas às competências de atuar com a Educação Física em clubes, unidades de saúde, academias, centros comunitários, instituições públicas e/ou privadas.”

(UFRGS/BAC/2012, p.15). Ao analisarmos os documentos de ambos os cursos da UFRGS, uma questão surge: se o curso de licenciatura tem seu processo formativo voltado para a área escolar e não escolar, por que o curso de bacharelado apresenta entrada prioritária para os alunos oriundos do curso de Licenciatura? O que encontramos como resposta nos documentos analisados é que se optou pela criação de um curso com dupla modalidade, no entanto, o que se apresenta são dois cursos com um tronco de formação comum, pois a finalização da especificidade da modalidade de bacharelado não é obrigatória. A integralização curricular para diplomar-se como bacharel, depois de finalizado o curso de licenciatura na instituição, segundo o documento, dura no mínimo dois semestres. Concluímos que não se apresenta um concepção ampliada da licenciatura no curso da UFRGS.

O ingresso no curso será, prioritariamente, para os alunos do Curso Educação Física – Licenciatura da UFRGS que já tiverem concluído 75% da formação da Habilitação Bacharelado mediante solicitação de permanência na Universidade, de forma facultativa aos mesmos. As vagas remanescentes serão destinadas a licenciados em Educação Física, por processo de ingresso extra vestibular – modalidade ingresso de diplomado. (UFRGS/BAC/2012, p. 13).

Os estudantes do Curso Educação Física – habilitação Licenciatura, que solicitarem permanência na Universidade para ingressar na habilitação Bacharelado deverão concluir a carga horária total desta última habilitação em dois semestres. [...] Os licenciados em Educação Física, ingressantes no Curso Educação Física – habilitação Bacharelado através do ingresso extra-vestibular, modalidade ingresso de diplomado, deverão integralizar a carga horária dessa habilitação no tempo mínimo de 2 semestres e no tempo máximo de 4 semestres. Ao integralizar a carga horária prevista para o Curso Educação Física Habilitação Bacharelado, o estudante receberá o Diploma de Bacharel em Educação Física. (UFRGS/BAC/2012, p. 14).

A UFU organiza a formação em licenciatura e bacharelado em um curso único de 4.250 horas, com a duração de nove semestres. A formação desenvolve-se sem a existência de aprofundamentos formativos. Embora não apresente no currículo uma concepção de formação ampliada em licenciatura, consideramos que a organização curricular da UFU avança frente a outros cursos, que objetivam a formação em Educação Física em cursos distintos considerando a área de intervenção, embora a mesma ainda se estruture sobre o reconhecimento da divisão da formação. De acordo com o PPP:

Devido à constatação da realidade prática de que o profissional/professor de Educação Física deva transitar com agilidade e fluência pelos campos técnico-pedagógicos e que a aparente dicotomia entre estas duas modalidades de formação se mostra frágil e ultrapassada diante das necessidades atuais do mercado de trabalho e, considerando ainda que é necessário superar as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa, domínio técnico/profissional e saber pedagógico nos campos

específicos das áreas de intervenção do profissional de Educação Física, justifica-se plenamente esta proposta do Curso de Graduação em Educação Física da UFU, que inter-relaciona e articula em um currículo único as modalidades da Licenciatura e do Bacharelado. (UFU, s. d., p. 51).

Entre os cursos que restringem a formação a determinado espaço de intervenção da Educação Física, destaca-se o curso de Bacharelado em Gestão Desportiva e do Lazer. Entre todos os cursos das Universidades Federais, o curso de Bacharelado da UFPR/Litoral/BAC é o curso que mais restringe a formação na graduação, formando bacharéis para atuar exclusivamente na área de gestão em esporte e lazer:

O Curso de Gestão Desportiva e do Lazer busca a formação de futuros graduados aptos a ter ampla visão da realidade para realizar análises sobre a esfera do esporte e do Lazer, pautados em questões sociais, como às relativas ao trabalho; a qualidade de vida; o entretenimento; as políticas públicas de acesso e fomento do esporte e do lazer; a inclusão de pessoas portadores de necessidades especiais e educacionais a partir da inclusão no esporte e no lazer; a conservação do meio ambiente, os esportes e o lazer na natureza e de aventura, entre outros. (UFPR/LITORAL/BAC, 2011, p. 10).

Ainda expondo os dados sobre os cursos que não apresentam uma concepção ampliada de licenciatura, reconhecemos que os cursos de licenciatura da UFRPE, UFRB e UFMS até indicam a possibilidade de atuação do licenciado fora do espaço escolar, entretanto, afirmam que a prioridade formativa do curso é a atuação na Educação Básica. Também não é apresentada, nos documentos analisados de ambos os cursos, indicação de restrição quanto à atuação do licenciado ou explicitação clara quanto à necessidade de organizar a formação em Educação Física em um curso único de caráter ampliado:

Profissional licenciado apto para intervir, profissional e academicamente em contextos específicos e histórico-culturais onde seja requerido o exercício da docência no âmbito da cultura corporal, prioritariamente na educação básica, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural. (UFRB, 2011, p. 7).

Diante disso, o curso de Licenciatura em Educação Física foi criado com o objetivo de qualificar e titular profissionais de Educação Física, qualificados e comprometidos com o exercício da docência em Educação Física em todas as etapas e modalidades da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e nos diferentes espaços onde se desenvolvem os elementos da cultura corporal. (UFRB, 2011, p. 18).

O licenciado em Educação Física formado na UFRPE estará apto atuar, prioritariamente, nas áreas da docência em educação básica. Assim sendo, esse profissional da Docência Básica em Educação Física atuará na educação infantil, no ensino fundamental e médio, nas atividades curriculares das escolas da rede de ensino público e privadas autorizadas pelo Ministério da Educação. [...] O profissional formado na UFRPE ainda será estimulado para atuar em ambientes não formais de educação, pela compreensão de que todo

espaço social é passível de ser entendido com espaço educacional, articulando as pedagogias formais com as pedagogias culturais dispostas na sociedade geral. (UFRPE, 2010, p. 24).

Por fim, dentre os cursos que não se aproximam a uma concepção ampliada da licenciatura em Educação Física, destacamos o curso da UFMS/Pantanal, pois o mesmo expõe a compreensão da docência/prática pedagógica como identidade da área independente do espaço de atuação e considera ser equivocada a compreensão dicotomizada e fragmentada entre cursos de licenciatura e bacharelado. Todavia, ao informar a área de atuação dos licenciados indica que a formação é voltada somente para a intervenção profissional na Educação Básica:

O curso de Educação Física – licenciatura do CPAN tem como objetivo formar docentes de Educação Física para atuar na Educação Básica, com sólida formação teórico-prática, tendo em vista uma atuação profissional crítica e criativa, que contribua para a construção de uma sociedade justa. (UFMS/LIC/PANTANAL, 2011, p. 24).

Tal concepção ainda abarca a compreensão de que o que caracteriza a área de atuação do profissional da Educação Física é a prática pedagógica que exige um sólido processo de formação teórico-prático, independente do espaço de atuação profissional (escolar ou não escolar), não justificando práticas de formação dicotomizadas ou fragmentadas. Isto implica dizer que o que confere especificidade à Educação Física é a docência, o ato educativo, em qualquer que seja o seu campo interventivo. (UFMS/LIC/PANTANAL, 2011, p. 20).

Antes de adentrar o debate referente às instituições que apresentam em seus cursos uma compreensão ampliada da licenciatura, queremos deixar claro que não estamos analisando se apresentam nos cursos a proposta substitutiva para as DCNEF, denominada de “Licenciatura Ampliada”, construída em conjunto pelo Meef e Rede Lepel (EXNEEF, 2003). Nossa posição é a de quem reconhece que é preciso avançar frente à degradação formativa que impera na área e que dicotomiza a formação entre licenciados e bacharéis. Neste sentido, reconhecemos nos cursos que, após as reformulações curriculares da última década (impulsionadas pela aprovação das DCNFP e DCNEF), assumiram posição de resistência frente à crescente degeneração da formação na área impulsionada principalmente pelos setores mais reacionários.

Compreendemos, deste modo, que é preciso avançar mesmo perante as diferenças, buscando o posicionamento que unifica. Apoiamos, portanto, a iniciativa do Fórum das Licenciaturas com Formação Ampliada em Educação Física, que, em sua última edição, reuniu pesquisadores de diversas instituições – entre elas, a representação da Anfope, Exneef

e MNCR⁸¹ – no sentido de fortalecer e realizar ações para a objetivação de um projeto formativo nacional que apresente como referência a concepção ampliada de licenciatura em Educação Física.

Por isso, reconhecemos nos documentos dos cursos de licenciatura da Ufpa/LIC (Belém e Castanhal), Ufba/LIC, Ufscar/LIC, Furg/LIC e UFG/LIC/Goiânia a possibilidade de avançar frente ao rebaixamento da formação na área, proporcionando uma formação ampliada em licenciatura que permita aos professores em formação compreender a totalidade dos campos de trabalho em que podem intervir.

A concepção de formação em Educação Física unifica –em que pese as diferenças teóricas – essencialmente no reconhecimento do trabalho educativo/pedagógico como identidade da intervenção profissional e no trato com o conhecimento específico a partir do domínio de suas bases e fundamentos, o que independe da área de atuação. Buscando avançar na unidade, apresentamos a concepção de formação em Educação Física dos seis cursos citados.

A Ufpa/Belém reconhece uma concepção ampliada da formação em licenciatura em Educação Física, defende o trabalho pedagógico como base formativa independente do campo de atuação e explicita que a formação profissional é voltada para os diversos espaços de atuação do licenciado, sejam eles escolares ou não. No PPP, explicita-se que:

Deste modo, acreditamos que a FEF proporcionará aos seus egressos uma formação cuja intervenção profissional será qualificada para o mundo do trabalho por meio do exercício de atividades profissionais em diversos ambientes educacionais da Educação Física, tendo como base a atividade docente expressa no trabalho pedagógico, este, mediado pelo objeto da própria Educação Física, ou seja, as práticas corporais, esportivas, de lazer, gímnicas, de lutas, de danças, de jogos e as voltadas à qualidade de vida, entre outras. Justo por ter um caráter ampliado, compreendemos que, independente do campo de trabalho, o professor de Educação Física tem na ação pedagógica. “[...] a base da formação acadêmica e do trabalho. Isso nos aponta a necessidade de considerarmos o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 127). (UFPA/BELÉM, 2011, p. 7-8).

A Ufpa/Castanhal também explicita como concepção de formação de professores de Educação Física a compreensão da licenciatura em seu caráter ampliado, indicando a formação voltada para a intervenção nos diversos espaços de atuação:

⁸¹ A IV Reunião do Fórum das Licenciaturas com Formação Ampliada em Educação Física foi realizada na Universidade Federal da Bahia, entre os dias 31 de outubro e 01 de novembro de 2013 com a participação de professores e estudantes representando: Anfope, MNCR, Exneef, UEG, UEFS, UFF, UFG, Unemat, Ufba, Ufpa, UFS, UFSM, UFRPE, UFRRJ e a presença do Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE. Em anexo, o manifesto da IV Reunião do referido Fórum.

[...] a proposta da Faculdade de Educação Física do Campus de Castanhal/UFPA vincula-se ao objetivo de legitimar as novas iniciativas legais para a área, no que diz respeito à educação escolar, sem deixar de considerar a prática educativa em ambientes não escolares. Pretende-se, de forma crítica e contextualizada, desenvolver os conteúdos históricos da Educação Física, utilizando as ginásticas, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as diferentes formas de recreação, na busca de colaborar com o ato educativo, prioritariamente no âmbito escolar, na formação crítica e criativa do aluno cidadão. (UFPA/CASTANHAL, 2010, p. 4).

O PPP da Ufba, ao referir-se à concepção de formação de professores de Educação Física, defende claramente uma perspectiva ampliada de compreensão da licenciatura, indicando o caráter formativo do curso voltado para o trabalho educacional dentro e fora do espaço escolar. Este entendimento possibilita denominar o curso como o de “licenciatura de caráter ampliado”. Compreende, ainda, que a docência caracteriza a atuação profissional independente do espaço de atuação e entende o trabalho pedagógico como característica histórica que dá identidade ao trabalho do licenciado. Assim:

O Licenciado em Educação Física é um profissional capaz de desempenhar funções próprias da docência na escola e/ou fora da escola. [...] Portanto, o percurso de formação do licenciado em Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, qualifica-o para o trabalho em instituições educativas, tanto no âmbito do ensino, como professor da educação básica, quanto em outras dimensões do trabalho educacional. Faz parte dessa formação profissional a experiência investigativa bem como de reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa nas áreas da Educação Física, Esporte, Lazer. (UFBA, 2011, p. 12).

Portanto, a política global de formação, que dará identidade ao professor de Educação Física, é caracterizada historicamente pelo trabalho pedagógico, socialmente útil, no trato com o conhecimento acerca da cultura corporal e tem como ponto central as dimensões do desenvolvimento e da formação humana e político-social na perspectiva da formação omnilateral que significa, em última instância, a superação da formação unilateral, altamente especializada, alienada e limitada. (UFBA, 2011, p. 18).

O curso de Licenciatura da UFG/Goiânia apresenta uma concepção ampliada da formação de professores de Educação Física, contemplando a possibilidade de intervenção nas diferentes áreas de atuação da área no processo de formação (sejam elas escolares ou não), inclusive adotando a concepção de “docência ampliada” no curso, reforçando seu caráter generalista: “[...] implementação do conceito de formação de docência ampliada e currículo estruturado por campos de conhecimentos multidisciplinares;” (UFG/LIC/GOIÂNIA, s. d., p. 2). Conforme o PPP do curso:

Tal posicionamento político-pedagógico determinou a linha de formação, estabelecendo uma nova configuração do projeto curricular, inclusive,

reforçando o caráter generalista para atuar no campo da educação, escola e sociedade [...] (UFG/LIC/GOIÂNIA, s. d., p. 2-3).

Formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, cultura e a sociedade. (UFG/LIC/GOIÂNIA, s. d., p. 20-21).

O curso de licenciatura da Ufscar apresenta uma concepção ampliada de formação de professores de Educação Física e, ao indicar o perfil formativo de seu curso, realiza crítica à falsa divisão entre licenciados e bacharéis advertindo que é necessário resgatar a compreensão da licenciatura como formação profissional voltada ao campo de atividade formal e não formal:

Visões limitadas da proposta do bacharelado em Educação Física geraram uma dicotomia na formação, na qual o bacharel exerceria funções de caráter técnico fora da escola e o licenciado exerceria funções de ensino nas escolas do pré ao 2º grau. Esta divisão simplista, realizada exclusivamente pelo campo profissional, é vulnerável à própria dinâmica das profissões, cujas exigências se alteram pelas necessidades prementes das sociedades, pelas influências políticas e sociais e mesmo pelos modismos do corpo. Deve existir uma diferença qualitativa entre bacharelado e licenciatura, mas ambos devem articular-se entre si e não ser apêndice um do outro. O bacharelado, entendido aqui como generalista do conhecimento, reflexão e aprendizagem de como fazer ciências, deve reintegrar-se à licenciatura (para o campo formal e não formal), resgatando a totalidade da formação profissional em Educação Física, uma formação universitária baseada na tríade pesquisa ensino-extensão desenvolvidos de maneira crítica e ética. (UFSCAR, 2010, p. 19).

Por fim, apresentamos o curso de Licenciatura da FURG, que expressa em seu documento uma compreensão da formação ampliada em licenciatura, reconhecendo a intervenção do professor de Educação Física nos espaços escolares e não escolares:

Os egressos poderão atuar, a partir da formação oferecida pelo curso e respeitada a legislação em vigor, em qualquer espaço que necessite da intervenção de um Professor de Educação Física, seja intervindo no âmbito escolar ou não-escolar, que estão explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. (FURG/LIC, 2011, p. 4).

Em 2001, com base em tais propostas, optamos pela definição do perfil do egresso como o primeiro passo para a construção da proposta do Curso de Licenciatura em Educação Física. Implícito nesse perfil está a noção de que, independente do campo de atuação, a formação do professor deve expressar no seu currículo uma valorização tanto dos componentes pedagógicos como os de formação geral. (FURG/LIC, 2011, p. 10).

Após a exposição das três primeiras categorias que utilizamos como referência para a análise de conteúdo – projeto histórico, concepção de formação humana e concepção de formação de professores de Educação Física, apresentamos nossas observações sobre a categoria do objeto de estudo da Educação Física.

A categoria projeto histórico abriu a exposição referente ao tratamento dos resultados justamente por ser a categoria guia da nossa análise. A categoria objeto de estudo da Educação Física, por sua vez, finaliza o processo de exposição dos dados justamente por encerrar uma síntese das demais categorias analisadas, ou seja, cada explicação acerca do objeto de estudo advém de uma proposição pedagógica da Educação Física e corresponde a distintos projetos históricos e concepções de formação (geral e específica) e, também, a diferentes teorias educacionais e pedagógicas. Deste modo, finalizar a exposição dos resultados obtidos a partir da particularidade do objeto de estudo da Educação Física nos permite demonstrar a coerência existente entre as categorias de análise de conteúdo utilizadas e como esta lógica nos possibilitou apontar a tendência unilateral da formação de professores de Educação Física na atualidade.

Em que pese demonstrar coerência com os resultados das análises das demais categorias, é aviltante reconhecer que somente 11 cursos (20%)⁸², entre os 54 analisados, apresentam um debate teórico mínimo no que diz respeito ao objeto de estudo da área. Os outros 43 cursos (80%) não expressam qualquer debate sobre este aspecto.

Expressar consistentemente o objeto de estudo da área corresponde à determinação precisa sobre o conhecimento que será tratado no curso no tocante à especificidade da formação. Os cursos que se eximem desta tarefa, explicitamente, assumem que a Educação Física não possui algo específico a ser estudado e/ou assumem que tudo pode ser estudado nesta área, como se expressa na referência do “movimento humano” ou; o que é pior ainda, tratam a Educação Física como atividade que deve ser praticada e não aprendida, reforçando o ultrapassado discurso da prática pela prática.

Como o trabalho educativo diz respeito, em primeiro lugar, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, ou seja, da seleção dos conteúdos necessários para a formação – neste caso, a formação em nível superior em Educação Física– e, em segundo lugar, da descoberta das formas mais avançadas para ensinar os elementos culturais selecionados, apontamos que o desconhecimento de tais elementos objetiva, nos

⁸² Ufsm/BAC, Ufpa/LIC/Belém, UFC/LIC, Ufba/LIC, UFG/BAC/Goiânia, UFSJ/LIC, Ufscar/LIC, Ufpa/LIC/Castanhal, UFRPE/LIC, UFPE/BAC e UFU/LIC/Viçosa.

projetos formativos, um relativismo cultural e epistêmico. Ao não se definir aquilo que o estudante precisa dominar no processo formativo, o que será ensinado no curso? O que será tratado como essencial ou secundário na formação? Grosso modo, podemos afirmar três questões a partir desta constatação: 1) se não se sabe qual conteúdo ensinar, o que dirá da melhor forma de fazê-lo?; 2) se com base em uma pretensa pluralidade, se defende que tudo pode ser ensinado, ou pior ainda, 3) deixa-se a cargo do professor decidir a partir de sua vontade o que deve ou não ser ensinado na formação.

Explicamos nossa posição: o projeto de formação é executado de forma coletiva pelo corpo docente, é preciso, portanto, coerência para selecionar conhecimentos socialmente necessários à formação para que estase desenvolva de forma coesa. Não é possível permitir que cada professor sozinho possa decidir o que quiser sobre um processo formativo que depende do trabalho coletivo de diferentes docentes para ser objetivado ou, ainda, que o trabalho educativo possa ser objetivado ausente de conteúdo científico em uma proposta formativa consistente. Nesse sentido, a ausência de conteúdo científico ou a sua relativização cultural e epistêmica corroboram com o rebaixamento da formação de professores de Educação Física.

A constatação da existência de um relativismo teórico no que se refere ao debate sobre os conhecimentos identificadores da área apresenta total coerência ao panorama explicitado pela análise desenvolvida até aqui. A não explicitação do projeto histórico acarreta, entre outras coisas, a não determinação de uma formação para transformar a realidade, o que implica uma concepção de mundo adaptativa, ainda que alguns cursos reivindicuem uma concepção crítica de formação. Neste sentido, é coerente a uma concepção de mundo adaptativa que a concepção de formação se apresente, hegemonicamente, orientada por fundamentos que expressam o recuo da teoria, a formação por competências, o ecletismo, o individualismo. Tais expressões coadunam justamente às necessidades formativas do capital em crise estrutural. A perspectiva adaptativa necessita e sugere uma teoria pedagógica que não radicalize as explicações sobre as contradições postas no movimento do real; o que é coerente também que as pedagogias do aprender a aprender – construtivismo/pós modernismo – sejam a referência pedagógica localizada em 25% dos cursos. Apresenta-se também uma clara consonância entre uma perspectiva de formação adaptativa e as prescrições educacionais

dos organismos internacionais para a educação na América Latina em tempos de mundialização da educação⁸³.

Quando não há clareza sobre a especificidade do conhecimento que identifica a área, não pode se objetivar outra coisa que não seja a falácia da fragmentação da formação determinada pelo espaço de atuação. Os fundamentos e bases dos conhecimentos científicos que fornecem identidade à Educação Física comprovam esta equivocada divisão na área, pois não há como provar que na divisão licenciatura x bacharelado se objetivem cursos distintos com objetos de estudo e identidade histórica divergentes.

Apresentaremos a seguir as concepções de objeto de estudo localizadas nos documentos, a maioria delas citadas *en passant*. As referências de objeto de estudo da área localizadas nos documentos foram respectivamente: 1) Movimento Humano (33%); 2) Ecletismo teórico (26%); 3) Cultura Corporal (13%); 4) Cultura Corporal do Movimento/Cultura Corporal do Movimento Humano (7%); 5) Atividade Física (4%); 6) Cultura de Movimento/Cultura de Movimento Humano (4%); 7) Não demarcada (4%); 8) Práticas Corporais (2%); 9) Esporte e Lazer (2%), 10) Cultura (2%); 11) Nega a existência de objeto de estudo específico (2%).

A defesa do “consenso possível” fomentado pela comissão de especialistas⁸⁴ também em torno do objeto de estudo da área– o “movimento humano” –incidiu diretamente na reformulação dos cursos de Educação Física do país, obviamente rebaixando o processo formativo e engendrando uma confusão teórica na área. É coerente com o falso consenso existente nas DCNEF a tendência nacional da *não explicitação de referência para a concepção de objeto de estudo*. Consideramos ainda que o “não explicitar” não significa que os cursos não tenham um objeto de estudo, mas que não tomam posição frente ao embate teórico existente na área. Fato que, em nossa análise, é equivocado, pois implica diretamente na desqualificação da formação de professores.

⁸³ Mais informações a respeito das prescrições dos organismo internacionais para a educação na América Latina e no Caribe ver em Melo (2004).

⁸⁴ Comissão responsável por apresentar proposta de reformulação das DCNEF e composta por representantes do Confef, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC), CBCE e Conselho dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior de Educação Física (Condiasef). Também foi responsável por dirigir o processo de debate e reformulação das DCNEF. Tais diretrizes foram constituídas tendo como base o discurso do consenso. No entanto, levando em consideração o movimento do real que tem por força motriz a luta de classes, o que se expressou nas DCNEF é a construção de um falso consenso, objetivado através de um simulacro de intervenções e ações que envolveram em especial o CBCE e o Confef. Tal simulacro fez avançar a posição mais reacionária da área (ALVES, 2010).

Nossos dados comprovam tal afirmação: além de 44 cursos – 82% – sequer debaterem teoricamente o objeto de estudo da área, 18 deles (33%) apresentam o Movimento Humano como referência de objeto de estudo e nenhum destes (18 cursos) expõem as bases e os fundamentos da concepção de “movimento humano”. Partem, portanto, justo daquilo que precisam explicar. São eles: Ufpel/LIC/Diurno, Ufpel/LIC/Noturno, Ufpel/BAC, UFSC/LIC, UFSC/BAC, UnB/BAC, Ufop/LIC, Ufop/BAC, UFU/LIC, UFU/BAC, Univasf/LIC, Univasf/BAC, Ufal/BAC/Maceió, UFPB/LIC, UFPB/BAC, UFG/LIC/Jataí, UFMT/BAC/Cuiabá, UFS/BAC.

Movimento humano é uma forma muito abrangente de referir-se ao objeto de estudo da área. Tal designação engloba diversas expressões que não se referem a área de Educação Física, já que, cotidianamente, as pessoas realizam os mais variados movimentos humanos (sentar, varrer, digitar, etc.) e nenhum deles é objeto da Educação Física. Outras expressões do movimento humano – como batimentos cardíacos, reabilitação motora, etc. –, podem até fazer interface com a Educação Física, no entanto vinculam-se a outras áreas de conhecimento. Assim como a não explicitação das bases e fundamentos sobre o objeto de estudo da área acarreta em problemas na formação, a amplitude demasiada/imprecisão deste também objetiva confusão teórica quanto ao conhecimento científico necessário ao processo formativo. Seguem exemplos nos documentos em que o movimento humano é citado de forma isolada – sem ser explicitado teoricamente – como objeto de estudo dos cursos. Destes exemplos, ressaltamos a última citação (3ª) que se refere justamente às DCNEF como parâmetro para a seleção do objeto de estudo do curso:

O Colegiado de Educação Física incentivará os bacharéis formados a reingressarem na universidade para cursar Licenciatura em Educação Física, uma vez que, como explica Barros (1995), apesar dos dois cursos apresentarem programas distintos e formarem profissionais com perfis diferentes para atuarem em campos delimitados, há a possibilidade de complementação de estudos, porque existe um elo entre eles: o objeto de estudo – o movimento humano; (UNIVASF/BAC, 2012, p. 114).

Tendo como objeto de estudo e aplicação o movimento humano, destaca-se por suas intervenções e produção de conhecimentos acadêmico-profissional, especialmente nas áreas de saúde e ciências humanas. A partir de diferentes manifestações culturais, como jogos, ginásticas, lutas, esportes, danças e outras formas e modalidades de atividade física, bem como de perspectivas, os profissionais da área atuam no âmbito da educação, saúde, lazer e formação cultural trazendo importantes benefícios para a sociedade. (UFOP/LIC/BAC, 2008, p. 3).

A opção pelo Movimento Humano como objeto de estudo justificou-se pela necessidade de evitar uma terminologia muito restritiva ou que pudesse ser confundida no uso popular da linguagem diária. Apesar de constituir uma

terminologia muito abrangente e inclusiva, optou-se por acompanhar a terminologia adotada nas Diretrizes dos Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução nº 07/CNE/2004) bem como as Diretrizes do ENADE da Educação Física. (UFSC/LIC/2005, p. 36).

O ecletismo teórico apresentou-se em 14 cursos (26%) – Furg/LIC, UFMS/LIC, Unir/LIC, Ufpa/LIC/Belém, UFC/LIC, Ufal/LIC/Arapiraca, UFMS/BAC, UFS/LIC, UFG/LIC/Goiânia, UFG/BAC/Jataí, UFMS/LIC/Pantanal, UFMT/LIC/ Cuiabá, UFTM/BAC, UFRJ/LIC. Quatro destes 14 cursos (Ufpa/LIC/Belém, Ufpa/LIC/Castanhal, UFC/LIC, UFMS/BAC) referenciam teoricamente a seleção dos “objetos” de estudo. Como forma de exposição, primeiramente apresentamos o exemplo da Unir como o mais desenvolvido no que tange ao ecletismo teórico, pois, além de não apresentar as diferenças, bases e fundamentos sobre o objeto de estudo da Educação Física, ainda cita quatro objetos no PPP: atividade física, movimento humano, motricidade humana e cultura corporal. Após este, seguiremos com a exposição dos demais cursos que referenciam o ecletismo teórico.

De acordo com o PPP da Unir, no que se refere ao objeto de estudo da Educação Física:

[...] dominar competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiem, no âmbito educacional, 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, do movimento humano e da motricidade humana. (UNIR, 2012, p. 9-10).

Reúne conhecimentos sobre teoria e prática em todos os níveis dos temas da cultura corporal como esporte, lazer, ginástica, dança, lutas e jogos, possibilitando a compreensão aprofundada dos fenômenos e processos educacionais que classicamente constituem campo da Educação Física. (UNIR/LIC, 2012, p. 14).

Quanto aos cursos que referenciam o ecletismo teórico, a Ufpa/LIC/Belém reconhece abertamente as variações de objetos de estudo apresentados no PPP. Utiliza-se da referência da Cultura Corporal e Cultura do Movimento, e autodenomina-se como “plural” no que tange à especificidade da Educação Física. Consideramos “plural” nada mais do que um adjetivo que escamoteia o ecletismo teórico. De acordo com o documento:

Ressaltamos que nossa opção pela orientação em Cultura Corporal, Corporeidade e Cultura do Movimento não se dá apenas nesta justificativa, posto que ela aparece nas ementas das disciplinas e em suas referências bibliográficas, proporcionando com isso uma coerência tópica, de relações e interrelações lógicas, bem como proporcionando uma coerência utópica, na qual o processo educativo e projeto de vida se fundem na busca da qualificação profissional. Assim justificamos a pluralidade de nosso eixo orientador, entendendo a missão de nossa Instituição ser a de caminhar nessa produção epistemológica. (UFPA/LIC/BELÉM, 2011, p. 20).

Sabemos que, muitas vezes, os documentos não captam os embates teórico-políticos travados nas instâncias decisórias das instituições. No entanto, não podemos nos furtar de realizar crítica a projetos de formação constituídos sobre a base de “um pouco de tudo” e que, frequentemente, são desenvolvidos a partir da ideia de representar a totalidade do coletivo docente. As teorias que são colocadas para “dialogar” entre si em um projeto “plural” possuem contradições internas que prejudicam a coesão do processo formativo, pois, de diferentes concepções de sobre desenvolvimento humano, advêm, por exemplo, diferentes teorias pedagógicas e diferentes explicações para o objeto de estudo da área.

A posição eclética impede, ainda, a possibilidade de desenvolvimento da unidade metodológica⁸⁵, categoria importante para dar coerência à formação de acordo com os estudos de Taffarel (1993), Santos Júnior (2005) e Freitas (2006). Ressaltamos que o discurso da pluralidade expõe, no PPP, um falso consenso que não se objetiva na realidade. Nesse sentido, apresentamos acordo com a posição de Moraes (2003) sobre a impossibilidade de definir-se como e o quê se ensinar quando todas as interpretações e perspectivas são igualmente válidas.

Ao referir-se ao objeto de estudo da área, a Ufpa/LIC/Castanhal apresenta a concepção da Motricidade Humana como principal, no entanto, aparecem no documento, ainda, referências à Atividade Física, ao Movimento Humano e à Corporeidade, denunciando o ecletismo teórico. Tais objetos de estudo vinculam-se a concepções teóricas distintas, por isso consideramos que se objetiva na Ufpa/Castanhal o ecletismo teórico:

Autores como Edgar Morin, Antônio Damásio, Maturana e Varela, Manuel Sérgio, Hugo Assmann, Wagner Wey Moreira, dentre outros, têm produzido importantes trabalhos quem oferecem pontos de referências no trato da corporeidade com preocupações pedagógicas. (UFPA/CASTANHAL, 2010, p. 7).

[...] optamos em centrar as nossas preocupações epistemológicas na área da Motricidade Humana. Esta área de conhecimento humano nasce de uma ruptura epistemológica com o cartesianismo vigente na área das atividades físicas e procura trabalhar o ensino, a pesquisa e os projetos de extensão, no sentido de estudar o homem que se movimenta para sua superação, contextualizando esse homem em seu tempo e em sua cultura. (UFPA/CASTANHAL, 2010, p. 7).

O curso de licenciatura da UFC reconhece a Educação Física como um projeto de Educação cuja referência é “interparadigmática” e “multirreferenciada”:

⁸⁵ Abordaremos a questão da unidade metodológica ao indicarmos as contribuições da pedagogia socialista à formação para a transição.

Neste sentido, corroboramos com a concepção de Educação Física que se consolida num processo de redimensionamento e ressignificação, plural, multidimensional, multirreferenciada, interparadigmática, interdisciplinar e crítica. Reconhece a Educação Física como um projeto de educação que envolve o movimento humano e a corporeidade de modo integrado e interligado com a formação integral do ser. (UFC/LIC, 2012, p. 12).

A citação do PPC da UFC/LIC nos possibilita levantar dois questionamentos quanto ao objeto de estudo da área: 1) a defesa de uma concepção que se encontra entre diferentes paradigmas, mas que não é nem um nem outro, o que, para nós, é alusão ao recuo da teoria/pós-modernismo. Afirmamos isso pois a posição de localizar-se “entre paradigmas” diz respeito à negação dos próprios paradigmas, à negação da existência de metanarrativas que se dispõem a explicar cientificamente a realidade; 2) aquilo que o conceito de multirreferencialismo já exprime, trata-se da utilização de diferentes paradigmas teóricos ao mesmo tempo, ou seja, ecletismo teórico.

Sobre a negação da racionalidade moderna pelo pós-modernismo, afirma Duarte (2004):

Para ele não se trata apenas da crítica à concepção burguesa de progresso, mas de rejeitar a própria ideia de progresso; não se trata apenas da crítica à visão burguesa de ciência, mas de negar a própria possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e natural; não se trata apenas da crítica à concepção burguesa de ser humano, mas de rejeitar toda e qualquer forma de humanismo; não se trata apenas da crítica à forma burguesa de educação escolar, mas de implodir a escola por meio da negação da existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido, da negação da autoridade do professor e da negação da intencionalidade do ato educativo (p. 223).

O curso de bacharelado da UFSM utiliza a referência de Betti e Zuliani (2002) ao fazer alusão à cultura corporal de movimento e, de Santin (1995), ao abordar a referência da corporeidade humana. Apresenta, ainda, em outro trecho, menção ao movimento humano como objeto de estudo:

Para o desenvolvimento do perfil desejado, tomou-se por base a compreensão de Educação Física por parte de autores como Betti e Zuliani (2002) e Santin (1995). Para Betti e Zuliani (2002): “a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica, deve assumir então outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida. A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade”. Buscou-se em Santin (1995) a complementação desta ideia, através da sua afirmação: “(...) assumo a Educação Física como uma ação fundamentalmente pedagógica. Não a restrinjo às salas de aula ou ao tempo escolar; pelo contrário, estendo-

a a toda a vida humana, podendo acontecer em qualquer lugar. No meu entender, a Educação Física é a única ação educacional de que todos precisamos ao longo de toda a existência. Educação Física seria o cultivo e o culto da corporeidade humana. (...) A corporeidade deve ser entendida como o modo de ser próprio do homem, com todas as suas dimensões. (UFSM/BAC, 2005, s. p.).

O egresso, formado pelo Curso de Educação Física Bacharelado da UFSM, deve construir habilidades e competências gerais e específicas para uma atuação significativa na Educação não-formal, com atuação específica na Educação Física. Deverá possuir pleno domínio dos conhecimentos que envolvem o Movimento Humano, bem como possuir uma formação complementar e interdisciplinar, delineando o perfil de um profissional qualificado e consciente de seus deveres e direitos enquanto cidadão. (UFSM/BAC, 2005, s. p.).

A “cultura corporal” é utilizada como referência de objeto de estudo para 07 cursos (13%) – Ufba/LIC, UFRB/LIC, Ufal/LIC/Maceió, UFG/BAC/Goiânia, UFSJ/LIC, UFV/LIC/Florestal, Ufscar/LIC. Quatro destes sete cursos (Ufba/LIC, UFG/BAC/Goiânia, UFSJ/LIC, Ufscar/LIC) referenciam teoricamente o objeto citado.

Dentre estes, destaca-se a Ufba/LIC, que, entre os 54 cursos analisados, é quem apresenta de maneira mais consistente o debate sobre o conhecimento que dá identidade à área. A Ufba/LIC anuncia seu objeto de estudo, a Cultura Corporal, o defende e o explica. O PPP da Ufba apresenta ainda uma crítica à Resolução CNE/CES 07/2004 (DCNEF) quanto à falta de especificidade do objeto de estudo apresentado para a área, afirmando que o conceito de “movimento humano” refere-se também a outras expressões que são estranhas ao campo de estudo da Educação Física, o que, segundo o documento, implica em prejuízo à formação. Endossamos o posicionamento da instituição quanto à crítica ao conceito de movimento humano. Conforme o PPP:

Cultura Corporal é o objeto de estudo e de ensino da Educação Física. Trata-se de uma área maior que engloba as diferentes manifestações – histórica e socialmente construídas – tais como o jogo, a dança, a ginástica, o esporte, entre outras. A resolução 07/2004 quando se refere ao objeto de estudo da Educação Física o faz de forma abrangente para contemplar diferentes possibilidades explicativas e de estudo. [...] Tomar, portanto, o movimento humano, de forma tão genérica implica no risco de abstrair demasiadamente o campo da formação, trazendo prejuízos deletérios no sentido da imprecisão do que se estuda e de que tipo de profissional se forma. Neste sentido entendemos que o objeto de estudo indicado na resolução 07/2004, deve ser reconhecido na especificidade do campo de interesse e formação de um determinado tipo de professor, no caso o de Educação Física. Trata-se, portanto, das expressões historicamente construídas pelo homem nas suas relações sociais diversas e complexas e que compõem um amplo acervo de bens, não materiais, próprios da cultura humana. A Educação Física não trata de toda a produção cultural da humanidade, ela se atem aquelas que, valorizadas em si mesmas – produto não se separa do ato da produção –

recebem do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados a sua realidade. Esta área do conhecimento vem sendo denominada de cultura corporal. Neste sentido, nossa defesa da cultura corporal como objeto de estudo e de ensino da Educação Física, inclui as indicações da resolução CNE/CES 07/2004 e vai além se situando num campo ao mesmo tempo mais amplo e mais específico. (UFBA, 2011, p. 13).

A seguir, apresentamos excertos dos outros três documentos – UFG/BAC/Goiânia, UFSJ/LIC, Ufscar/LIC – sobre a indicação da cultura corporal como objeto de estudo:

Apesar de haver concordância com parte desta concepção o curso de graduação em educação física da Universidade Federal de Goiás, entende que o objeto de estudo da educação física é a cultura corporal, a qual tematiza os jogos, a luta, a ginástica, os esportes, a dança, a mímica e as atividades circenses, conforme propõe o Coletivo de Autores (1992). Tem como forma de intervenção sobre a realidade, o desenvolvimento das práticas corporais, relacionadas à saúde em suas diversas dimensões e formas de atuação, sejam elas primárias, secundárias ou terciárias. Em outros campos se pretende atuar nas áreas de esporte e lazer em suas diferentes formas, possibilidades e campos de intervenção. (UFG/BAC/GOIÂNIA, s. d., p. 81).

O conceito “cultura corporal”, proposto pelo livro “Metodologia de Ensino da Educação Física”, amplia a dimensão do conteúdo da Educação Física Escolar para além do esporte como, as danças, lutas, ginásticas, entre outros. Neste sentido, tentamos avançar na construção do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSJ. Na perspectiva da cultura corporal, os gestos, dentre outras linguagens, expressam diferentes sentidos/significados (fisiológico, psicológico, cinesiológico, biomecânico, técnico e artístico), os quais se constituem nas relações intersubjetivas, estabelecidas entre sujeitos em um dado contexto sócio-histórico-cultural e se concretizam em diferentes práticas sociais, ações pedagógicas que revelam a constituição da unidade/totalidade das inter-relações entre sujeitos e mundo com valores específicos da realidade concreta vivida, que pode ser transformada. (UFSJ, 2010, p. 8).

O termo “Cultura Corporal” é adotado nesta proposta como sendo o objeto de interesse da empreitada científica da Educação Física, devendo, desta forma, incluir todas as categorias estudadas na área, extrapolando os limites do contexto do “Esporte” e dos “Exercícios”, englobando, por exemplo, os contextos do trabalho, da estética, da educação, da saúde, do lazer e do treino. Assim, sem pretender retomar a estéril discussão sobre o dualismo corpo/mente, pode-se adotar o termo “Cultura Corporal”, compreendendo-o como uma das dimensões do comportamento humano que tem o movimento corporal como condição necessária, mas não suficiente, para a sua manifestação [...]. (UFSCAR, 2010, p. 11-12).

A Educação Física Escolar: Para SOARES et. al. (1992), a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades corporais como jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento centrada no objeto da Cultura Corporal. Esta prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas, identificadas em diferentes momentos históricos. (UFSCAR, 2010, p. 15).

A “cultura corporal do movimento/cultura corporal do movimento humano” é o objeto de estudo citado por quatro cursos (7%) – Ufma/LIC, UFVJM/LIC, UFRGS/LIC/BAC. Nenhum dos cursos debate teoricamente o objeto citado.

Cultura de Movimento e Cultura de Movimento Humano é a referência utilizada pelos cursos da UFRPE/LIC, UFPE/BAC (4%). Ambos os cursos apresentam a referência teórica que embasa o objeto de estudo selecionado. A licenciatura da UFRPE define como objeto de estudo da área o corpo e a cultura de movimento, conceituando de forma inicial a compreensão deste objeto, afirmando que: o corpo é biológico e simbólico, o movimento como uma característica significativa do humano e a cultura de movimento como “conceituação de objetivações culturais” (UFRPE, 2010, p. 19). Utiliza ainda o referencial fenomenológico de Merleau-Ponty para situar a delimitação do objeto de estudo. Conforme o PPP:

A aposta no binômio corpo e cultura de movimento reside na consideração de que estes fundam o objeto de estudo da educação física, o ser humano em movimento. O corpo como condição de existência (MERLEAU-PONTY, 1999) que dialoga como o mundo externo a partir de sua motricidade e significa-o a partir de sua percepção, constrói um acervo de práticas corporais, de uma cultura de movimento, e suas significações.” (UFRPE, 2010, p. 20).

O curso de bacharelado da UFPE apresenta a concepção teórica do objeto de estudo desenvolvido, no caso, a Cultura do Movimento Humano/Cultura de Movimento, a partir da referência de Elenor Kunz:

Consideramos o movimento humano como uma cultura de movimentos em geral, sendo uma ação de sujeitos vinculada a uma determinada situação e relacionada com um significado que, no mundo das crianças, jovens, adultos e idosos, adquirem sempre uma forma de um “compreender-o-mundo-pelo-agir”. A ideia central se concentra no Homem que se movimenta e não, no Movimento do Homem em si (KUNZ, 1998, p. 8-9). Portanto, pensamos que a formação/perfil profissional em Educação Física se realize em torno do agir pedagógico acerca da cultura de movimento. (UFPE/BAC, 2011, p. 23).

O objeto de estudo “atividade física” é citado por dois cursos (4%) – Ufla/LIC e UFV/BAC/Campus Viçosa. Nenhum dos cursos argumenta sobre a seleção do objeto de estudo da área.

O debate sobre cultura é o que permeia a referência ao objeto de estudo da área na UFV/LIC/Campus Viçosa (2%). Este é realizado a partir da compreensão do conceito de “cultura” com base em Jocimar Daólio e Clifford Geertz:

Para Daolio (2004) a formação profissional do Educador Físico é transpassada pela Cultura e isto implica em: a) A área de Educação Física vem lentamente superando a visão tradicional centrada exclusivamente nas Ciências Biológicas. b) Hoje, além das Ciências Biológicas, há também o suporte teórico das Ciências Humanas e Sociais. É esse suporte que permite falar em Cultura Corporal ou Cultura de Movimento. Nosso pressuposto: “CULTURA” é o principal conceito para se discutir Educação Física. A partir da Antropologia Social, (GEERTZ, 1989), pode-se definir “Cultura” como um processo simbólico pelo qual os seres humanos orientam e dão sentido às suas ações, criando uma teia de significados. Só é possível falar em Educação Física Escolar no plano da Cultura por que: a) Educação Física é uma disciplina escolar e só é possível falar de Escola no plano da Cultura: transmissão da tradição humana, história. Todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural humana. b) O professor de Educação Física não atua sobre o corpo ou sobre o movimento. Ele atua sobre uma Cultura Corporal ou Cultura de Movimento. Vários termos para falar de Cultura na Educação Física: - Cultura corporal - Cultura de movimento - Cultura do movimento - Cultura corporal de movimento - Cultura física - Cultura motora [...]. A dimensão cultural é superposta a outras dimensões (biológica, psicológica, social), como um manto ou um verniz, mas o núcleo ainda é biológico o qual organiza e garante a especificidade de cada matriz disciplinar, porém naturaliza e secundariza a dimensão cultural à dimensão biológica. Afirmamos que os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais são reconhecidos no ser humano, porém, são vistos como variáveis em sistemas unitários de análise e implicam numa visão de totalidade, buscando as relações entre os vários aspectos do ser humano e entre as várias disciplinas científicas. (UVF/LIC/VIÇOSA, 2014, p. 17-18).

Práticas corporais é a expressão citada pela Ufes/BAC (2%) para referir-se ao objeto de estudo da área. O curso de Bacharelado em Gestão Desportiva e do Lazer (2%) indica o esporte e o lazer enquanto objetos de estudo do curso.

O curso da UFC/BAC (2%) nega a existência de um objeto de estudo específico que forneça identidade para a área. O PPP do curso indica que:

A Educação Física é uma profissão que deve estar preocupada com a formulação de propostas de intervenção educacional e social. Ela não possui um objeto de estudo exclusivo, delimitado, específico. Ela se faz através de um conjunto articulado de disciplinas. Assim é imprescindível interligar, combinar conhecimentos, técnicas, tecnologias para alcançar objetivos educacionais e sociais. A articulação desses conhecimentos subsidiará a formação e a futura intervenção profissional. (UFC/BAC, 2012, p. 4).

No documento da UFPR não foi demarcada referência ao objeto de estudo dos cursos de licenciatura e bacharelado (4%).

Ressaltamos que outros estudiosos detiveram-se especificamente à tarefa de realizar a crítica às diferentes proposições pedagógicas da Educação Física e, conseqüentemente, aos seus objetos de estudo. Entre eles, destacamos os estudos de Silva (2011), que demonstrou

como a concepção da formação unilateral do homem apresenta-se como base formativa que orienta o processo de formação das futuras gerações nas escolas públicas brasileiras na atual conjuntura. De acordo com o autor, a concepção formativa unilateral é fundamento sobre a qual se desenvolvem as principais proposições pedagógicas da Educação Física: desenvolvimentista; promoção da saúde; construtivista e crítico-emancipatória. Quanto à proposição pedagógica crítico-superadora, afirma o autor:

[...] a única proposição pedagógica da Educação Física que defende a concepção da formação omnilateral - enquanto a concepção de formação que deve orientar a elaboração do projeto de escolarização das novas e futuras gerações, atendendo assim os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora - é a proposição crítico superadora, justamente porque é elaborada/construída a partir de um projeto histórico que defende a superação do capitalismo, o projeto histórico socialista, e de uma explicação ontológica do surgimento e desenvolvimento do homem. (SILVA, 2011, p. 71).

Nossa análise indica, desta forma, que a posição hegemônica no país quanto ao objeto de estudo da área é a *não explicitação teórica do mesmo*, o que, como exposto, incide de forma deletéria sobre o processo formativo. Todavia, ressaltamos, embasados neste momento pelos estudos de Silva(2011), nosso posicionamento teórico quanto à defesa da cultura corporal como objeto de estudo mais desenvolvido, considerando que esta é a única referência que se alia ao projeto de sociedade socialista, à concepção de formação humana omnilateral, à delimitação do conhecimento específico da área a partir da referência do trabalho enquanto atividade fundante do ser social e da prática pedagógica enquanto característica histórica do trabalho independente do espaço de atuação. Nesta perspectiva:

Um dos saltos qualitativos da proposição crítico-superadora em relação às demais proposições pedagógicas da Educação Física, está na delimitação do seu objeto de estudo, uma vez que para fazer essa delimitação toma como pressuposto fundamental a explicação ontológica sobre o desenvolvimento do homem, destacando desse processo a categoria fundante do ser social, o trabalho. E partindo do entendimento do trabalho enquanto atividade humana delimita o que do patrimônio histórico cultural da humanidade tem que ser acessado pelas novas gerações para tornarem possível o seu processo de humanização. (SILVA, 2011, p. 63-64).

Portanto, a tendência da formação de professores de Educação Física no Brasil hoje – considerando como núcleo central de análise, os Projetos Políticos Pedagógicos, ou seja, a expressão teórica da organização global do trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos – indica a hegemonia da unilateralidade como horizonte formativo e o recuo da teoria como “posição” predominante. Destacamos o posicionamento de Moraes (2003), que indica a relação existente entre o recuo da teoria e o desenvolvimento do capitalismo na atualidade:

Estou convencida de que o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida nas ciências sociais e na educação em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação acrítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda. (MORAES, 2003, p. 164).

O silêncio, o esquecimento, a aceitação acrítica da lógica do capital citados pela autora expressaram-se de forma axiomática nos documentos fonte de nossa análise, uma vez que encontramos regularidades que nos possibilitam indicar cientificamente que a tendência unilateral da formação em Educação Física é hegemônica: 1) quanto à categoria projeto histórico, a não explicitação de projeto histórico atingiu 100% (54) dos cursos analisados; 2) quanto à categoria concepção de formação humana, a não explicitação consistente de uma concepção de formação humana atingiu 59% (32) dos cursos analisados; 3) quanto à categoria concepção de formação de professores de Educação Física, a concepção restrita da formação de professores, que rebaixa o processo formativo a partir da separação dos cursos por área de atuação é a realidade de 89% (48) dos cursos analisados; 4) por fim, quanto à categoria objeto de estudo, a análise demonstrou que 80% (43) dos cursos não expressam qualquer debate sobre o objeto de estudo da área.

A divisão social do trabalho é categoria fundante da formação humana em determinadas relações sociais de produção e resulta da separação entre trabalho espiritual e material. A diferenciação entre trabalho espiritual ou material decorre da função social que o ser humano realiza na sociedade, se há primazia da atividade espiritual ou de esforço muscular-nervoso. Trabalho espiritual e material possuem objetos distintos, mas são indissociáveis, pois juntos compõem a totalidade necessária para a efetivação do trabalho em si. No trabalho espiritual, os objetos são as abstrações, o desenvolvimento de conceitos e a aplicação dos mesmos. No trabalho manual, os objetos são os materiais do próprio processo de trabalho, no entanto, é necessário um mínimo de abstração para executar determinadas atividades práticas.

Na divisão social do trabalho, para além de uma relação de oposição, objetiva-se uma relação de superioridade do que é intelectual para o que é prático, e tal relação assume importância no momento em que se estabelece a dominação de uma classe sobre a outra – daqueles que hegemonicamente desempenham o trabalho espiritual (burguesia) sobre aqueles que desempenham hegemonicamente o trabalho material (trabalhadores).

A escola se constituiu historicamente como uma das formas de materialização da divisão social do trabalho, o que resultou na dualidade estrutural da educação. Neste sentido,

diferentes tipos de formação dizem respeito à função social (se espiritual ou material) a ser exercida no processo de divisão social do trabalho.

Consideramos que, embora não seja suficiente para alterar o real em sua totalidade, é necessário que os projetos de formação busquem romper com a dualidade estrutural da educação. No entanto, os documentos que analisamos indicam que a formação de professores de Educação Física, em sua maioria, corrobora com a manutenção do *status quo*. Isto se expressa nos dados da realidade que apresentamos e que evidenciam consonância entre todas as categorias analisadas. Tais dados demonstraram que 100% dos cursos orientam-se por um projeto de sociedade adaptativo e que a concepção de formação hegemônica confirma a tendência apresentada por Taffarel (1993) e Santos Júnior (2005) de desqualificação da formação de professores de Educação Física ainda no momento de qualificação. Ressaltamos ainda que, entre os 41% dos cursos que explicitaram alguma concepção formativa, 25 % apresentam como referência uma posição teórica –pós-modernista e/ou construtivista –, que não contribui para elevar a qualidade da formação e radica a degeneração do processo formativo na área.

A fragmentação da formação é a realidade de 84% dos cursos que analisamos, o que indica o aprofundamento da dicotomia teoria e prática e a negação do conhecimento científico que advém da compreensão ampliada da área. Ao adentrarmos a análise da concepção do objeto de estudo da Educação Física, demonstramos também a consonância desta categoria com o panorama geral de desqualificação da formação, visto que somente 17% dos cursos debatem teoricamente o conhecimento que fornece especificidade à Educação Física e; dentre estes, somente quatro apresentam uma concepção de objeto de estudo que contribui para a compreensão da realidade em suas diferentes determinações.

Reconhecemos, desta forma, que a divisão social do trabalho e a alienação materializam-se de maneira aviltante na formação de professores de Educação Física, o que, nitidamente, objetiva a *unilateralidade como tendência formativa* na área.

Abrimos parênteses para realizar uma reflexão teórica, no sentido apresentado por Saviani (1985). Este autor defende que são necessários três requisitos à uma reflexão: 1) radicalidade: exigência de uma reflexão profunda que busque os fundamentos, as raízes, do problema pesquisado; 2) rigor: é preciso apresentar um estudo sistemático, rigoroso, com base em métodos determinados; 3) conjunto: o problema precisa ser analisado no contexto social em que está inserido, numa perspectiva de conjunto, não parcial.

Esta reflexão vem no sentido de cruzar os dados levantados sobre a formação realmente existente com a produção do conhecimento sobre formação de professores de Educação Física no Brasil. Para tal, apresentamos as regularidades alçadas a partir da análise sobre a concepção de formação e a referência teórica majoritária dos estudos em dissertações e teses, produzidas no Brasil e presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)⁸⁶.

Esta aproximação à produção do conhecimento, uma das determinações de nosso objeto de estudo, possibilitou-nos apontar a existência majoritária da raiz filosófica idealista como base do aporte teórico das pesquisas sobre formação de professores de Educação Física. O levantamento desta tendência se expressou por aproximação, pois se trata de uma primeira análise –que encontra regularidades em estudos já desenvolvidos sobre tendências epistemológicas na Educação – ver Gamboa (1987) e, na Educação Física, Silva (1997) –, mas que demonstrou aderência à realidade ao considerarmos os dados apresentados pela análise da formação realmente existente.

Deste modo, a produção do conhecimento neste campo específico da capacitação da força de trabalho indica a existência de um descolamento da realidade nos estudos desenvolvidos sobre a temática, ou seja, o que se expressa na produção do conhecimento sobre formação de professores de Educação Física é uma falta de aderência do debate teórico às suas bases materiais, mostrando-se a hegemonia de uma consciência apartada da prática.

⁸⁶ O texto na íntegra sobre a crítica a produção do conhecimento sobre Formação de Professores de Educação Física no Brasil foi exposto para avaliação em nossa qualificação de doutoramento. Julgamos que não cabe trazê-lo na íntegra neste momento que se refere à exposição dos resultados da pesquisa, mas cabe fazer referência às regularidades estabelecidas na produção do conhecimento, já que estas demonstram que há uma convergência nos dados que dizem respeito àquilo que os mestres e doutores na área vêm produzindo e o que se objetiva naquilo que consideramos a expressão teórica da organização global do trabalho pedagógica da formação em Educação Física. Coletamos o material na BDBTD, por reconhecermos que as pesquisas publicadas em formato de teses e dissertações apresentam a finalização de pesquisas com maior amadurecimento no que tange à produção do conhecimento, já que se tratam do resultado de estudos de pós-graduação *stricto sensu*. A coleta do material na BDBTD foi realizada a partir da utilização das seguintes palavras-chave: 1) “Formação Profissional” e “Educação Física”; 2) “Estudo e Ensino” e “Educação Física”; 3) “Formação de Professores”; “Educação Física”. Foram descartadas do banco de dados, após a leitura dos resumos, as pesquisas que não se relacionavam minimamente com o nosso objeto de estudo. Após filtragem, chegamos a um total de 19 teses de doutorado e 40 dissertações de mestrado. Inicialmente pretendia-se realizar um levantamento no campo mais geral da formação de professores, entretanto, decidiu-se pela filtragem para a área da Educação Física, pois não era o objetivo da tese a realização de um tratado sobre produção do conhecimento e, sim, buscar identificar na produção teórica da área as tendências em desenvolvimento no que diz respeito às raízes filosóficas que servem de base às explicações, às concepções de formação em disputa e obter, assim, um panorama inicial das explicações em curso para a formação de professores de Educação Física no Brasil utilizando tais dados como subsídio para o desenvolvimento da tese. O recorte temporal abrangeu o período de 1993 a 2012 – ano da primeira publicação localizada com a temática sobre a formação de professores de Educação Física no Brasil (TAFFAREL, 1993) ao ano de finalização do banco de dados sobre a produção do conhecimento e que se refere ao fechamento do nosso texto de qualificação do doutorado (2012).

De acordo com Marx e Engels (2007), a base material da separação das ideias da realidade é analogia da própria divisão social do trabalho:

A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge a divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se a construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc., “puras”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

Portanto, o que indicaram os dados sobre a produção do conhecimento converge com a análise realizada dos PPP: predomina a posição teórica sobre a formação de professores de Educação Física descolada da realidade. Isto significa um distanciamento das reais necessidades da maioria das crianças e jovens e uma formação que promete formar cidadãos críticos e não cumpre. Significa uma formação num contexto profundamente excludente, que não arma e não forma para entender as raízes da exclusão, tampouco para forjar as armas da superação da realidade contraditória. Por fim, significa uma formação que atende aos interesses da classe que detém o poder, qual seja, a manutenção da dominação e da exploração via alienação. Portanto, é falso afirmar que o fracasso escolar neste país e/ou que a baixa qualidade da formação de professores é obra do acaso. Trata-se de uma ação direta e intencional de desqualificar para dominar. Daí a necessidade de uma formação para a transição.

Os dados que levantamos na produção científica sobre formação de professores de Educação Física no Brasil explicitam a tendência majoritária da produção do conhecimento de raiz filosófica idealista com proeminência do aporte pedagógico construtivista. Entre as 19 teses pesquisadas, 11 apresentaram referencial teórico de base idealista (57,9%) e, oito, o referencial teórico de base materialista (42,1%). No que tange às dissertações, das 40 pesquisadas, 09 apresentaram aporte teórico de base materialista (22,5%) e 31 apresentaram referencial de base teórica idealista (77,5%).

Foi possível localizar, no universo das produções de raiz filosófica idealista, a teoria pedagógica construtivista como base de 19 dissertações (47,5 %) e 09 teses (47%), incluindo, neste montante, dissertações com referencial teórico pós-moderno. Tal constatação também se expressou na análise da realidade dos cursos, já que 63% daqueles que expuseram alguma concepção formativa apresentaram o construtivismo/pós-modernismo como referência. Temos a clareza de que qualquer enfoque teórico de raiz filosófica idealista não é capaz de

impulsionar uma crítica radical ao capital, já que esta perspectiva teórica desloca a consciência da práxis realmente existente. De acordo com Engels (1982, s. p.):

Ideologias ainda mais elevadas, isto é, que se afastam mais ainda da base material, da base econômica recebem o nome de filosofia e de religião.[...] Toda ideologia, entretanto, uma vez que surge, desenvolve-se em ligação com a base material das ideias existentes, desenvolvendo-a e transformando-a por sua vez; se não fosse assim, não seria uma ideologia, isto é, um trabalho sobre ideias conhecidas como entidades dotadas de substância própria, com um desenvolvimento independente e submetidas tão apenas às suas próprias leis.

Como já alertado por Enguita (1991), não basta para a crítica a substituição de valores educacionais, é preciso evidenciar a relação dos valores com suas bases materiais, contribuindo para sua dissolução, já que se tratam de valores relativos a um modo de sociabilidade esgotado, o capitalismo.

Neste sentido, não podemos nos furtar de levantar a hipótese de que a convergência teórica expressa na relação entre a produção do conhecimento e a formação realmente existente indica que, em uma de suas instâncias, a produção do conhecimento na pós-graduação *stricto sensu* sobre formação de professores de Educação Física incide, não diretamente, mas por mediações, na formulação teórica de PPP. Isto pode indicar tanto a intervenção direta dos professores mestres e doutores responsáveis por esta produção na formulação dos cursos quanto o rebatimento desta produção na forma de referencial bibliográfico fomentador do debate.

Os PPP que analisamos foram desenvolvidos por professores de universidades federais, embora aparentem ser dotados de uma pretensa, ou melhor, de uma *soi-disant* neutralidade. No entanto, tais proposições formativas não pairam sobre realidade: elas evidenciam que a pretensa/autoproclamada neutralidade da formação de professores de Educação Física corrobora com a hegemonia de uma posição contrarrevolucionária na luta pela direção da formação na área. Tal posição provavelmente advém da posição política hegemônica dos professores dos cursos de Educação Física nas universidades federais. Considerando que estes PPP sejam produto do trabalho coletivo dos professores dos cursos de cada instituição, é possível que eles expressem determinado grau de desenvolvimento da luta pela direção da formação de professores de Educação Física, o que só pode ser determinado na medida em que forem avaliados os processos de reformulação dos cursos de cada instituição.

Todavia, somente uma posição idealista de análise do real poderia afirmar que não há concretude na formulação sobre a relação existente entre a tendência unilateral de formação

de professores de Educação Física e a posição política hegemônica do magistério superior da área. Sob esta perspectiva endossamos nossa afirmação a partir do posicionamento de Taffarel (2006), que exemplifica porque o conhecimento adquire força produtiva, ideológica e dominação política:

Partimos da compreensão de que o conhecimento adquire *força produtiva* – quando incorporado aos processos produtivos, aumenta a produtividade, o rendimento, a mais-valia, assegurando a acumulação do capital e as condições que o perpetuam; proporciona *dominação política* – quando incorporado à sociedade industrial, a modernidade e a pós-modernidade, por uma política de racionalidade científico-tecnológica assumida pelo Estado, determina condições de vida, processos de trabalho, de acesso a bens culturais como educação, saúde, seguridade; e *força ideológica* – quando se submete aos interesses da classe dominante, mediatizados pelo Estado e expressos em leis, planos, diretrizes governamentais e administrativos. (TAFFAREL, 2006, p. 5, grifos da autora).

Como nos distanciamos teórica e politicamente daqueles que não assumem posição frente à luta de classes e, mais ainda, daqueles que julgam não existir possibilidades de transformar o real, avaliamos que este debate sobre a formação de professores de Educação Física não possa findar ao concluirmos que a unilateralidade é a tendência hegemônica da formação de professores de Educação Física no Brasil. Deste modo, compete-nos trazer à baila três dos pressupostos essenciais da formulação de Marx e Engels, e que, em nossa análise, devem fomentar a diretriz de qualquer produção teórica no campo marxista:

[...] O ponto mais alto a que leva o materialismo *contemplativo*, isto é, o materialismo que não concebe o sensível como atividade prática, é a contemplação dos “indivíduos singulares na “sociedade burguesa”. [...] O ponto de vista do velho materialismo é a sociedade “*burguesa*”; o ponto de vista do novo é a sociedade *humana*, ou a humanidade socializada. [...] Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é *transformá-lo* [...]. (MARX; ENGELS, 2007, grifos dos autores)⁸⁷.

Isto posto, buscando coerência com a posição marxista, apontamos a necessidade de subsidiar o debate que fortaleça o enfretamento do recuo da teoria e da tendência da unilateralidade na formação de professores de Educação Física. Por isso, reconhecemos, em oposição à tendência da formação realmente existente, possibilidades de essência que podem auxiliar o desenvolvimento de uma proposta formativa cujo horizonte se funda na omnilateralidade e no socialismo científico.

⁸⁷ Esta formulação foi realizada por Marx em 1845. A edição que utilizamos apresenta alterações de Engels (datadas de 1888). Os extratos foram retiradas das famosas teses de Marx sobre Feuerbach.

Os dados sobre a realidade da formação de professores de Educação Física e a produção científica da área indicam justamente que, embora minoritária, existe também uma tendência contra hegemônica de formação. Esta se localiza substancialmente nas produções de aporte teórico marxista e nas propostas formativas fundamentadas por esta mesma referência. Utilizaremos como eixos para realização de generalizações *a la contra* as 4 categorias que serviram de base para nossa análise (concepção de projeto histórico, concepção de formação humana, concepção de formação de professores de Educação Física e objeto de estudo da área). Recorreremos também à realização de observações complementares subsidiadas pela análise da produção do conhecimento, quando julgarmos que pode haver contribuição ao debate.

1) Projeto Histórico: A formação realmente existente demonstra que embora 100% dos cursos analisados não apresentem projeto histórico, quatro deles (Ufba/LIC, Ufop/LIC/BAC e UFG/LIC/Goiânia) apresentam a posição de que a lógica do capital incide deletariamente sobre a formação humana. Embora este posicionamento não consubstancie um projeto de sociedade qualitativamente superior, pode servir como base para o desenvolvimento de uma posição mais avançada que demonstre a impossibilidade de manutenção da vida sob os auspícios do capital.

2) Concepção de Formação Humana: Quanto à concepção de formação humana, localizamos três cursos (Ufma/LIC, UFG/LIC/Jataí, UFG/LIC/Goiânia) que utilizaram como referência o debate sobre a formação a partir daquilo que a Anfope vem defendendo como uma base comum nacional para a formação de professores. Ressaltamos também a posição da UFMS/Pantanal, que apresenta a referência da formação a partir da categoria de intelectuais orgânicos em Gramsci. Destacamos, por fim, o curso da Ufba/LIC que apresenta a omnilateralidade como projeto de formação humana. Embora sem direção societal clara, a Ufba/LIC apresenta aproximação ao cerne de uma concepção de formação que indica que a emancipação só se objetivará quando superada a alienação. Ainda como generalização proveniente da análise desta categoria, indicamos a necessidade de combater os aportes teóricos irracionistas que sustentam concepções formativas rebaixadas – no caso deste estudo, concepções que foram expostas nas posições construtivistas, pós-modernas e ecléticas. Tal resistência vem sendo desenvolvida na área e pode ser localizada nos estudos de autores como Dermeval Saviani, Luiz Carlos de Freitas, Gaudêncio Frigotto, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins, Celi Taffarel, entre outros autores marxistas que defendem irrestritamente escola pública como possibilidade de elevar o padrão cultural da humanidade. O combate a

este tipo de posição também se objetiva na Anfope, que, desde a década de 1980, vem defendendo e intervindo junto à necessidade de qualificação da formação de professores no Brasil. Ressaltamos ainda os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores organizados grupos de pesquisa, como o Lepel, o Histedbr (Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil), o EME (Estudos Marxistas em Educação), entre outros.

3) Concepção de formação de professores de Educação Física: Quanto à concepção de formação de professores de Educação Física, seis cursos declaradamente defendem que a concepção da formação ampliada em licenciatura qualifica o processo formativo e combate a dissimulada e equivocada defesa da fragmentação da formação. Indicamos também que a posição de defesa do caráter ampliado da formação em licenciatura apresenta-se como central para o avanço da área, posta a necessidade primária de ainda aglutinarmos forças em torno daquilo que possibilita construir unidade na luta por um projeto formativo de qualidade. Reiteramos que não se trata da defesa de uma formação unificada, pois não queremos “unificar” a formação entre licenciados e bacharéis, mas da unificação em torno da defesa formação ampliada em licenciatura, reivindicação histórica do Meef e que se objetiva como essencial na conjuntura em que se completam 11 anos da aprovação das DCNEF.

Não podemos nos furtar de realizar à crítica a diretriz que o Meef vem desenvolvendo (a partir de 2009) em que a palavra de ordem gira em torno da defesa de uma “formação unificada já”⁸⁸. É preciso retomar o posicionamento do Meef que em 2004 (ALVES, 2005), na realização do XXV Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, decidiu por ocupar o Conselho Nacional de Educação (CNE) com a pauta central da defesa da proposta da Licenciatura Ampliada e do pedido de revogação das recém-aprovadas DCNEF (à época). Esta retomada vem no sentido de defender um posicionamento político que possibilite superar a pseudoconcreticidade que se expressa na defesa de uma formação unificada. Por trás de tal palavra de ordem esconde-se a ideia de que é preciso dar unidade a cursos que foram separados. Por que defender a formação unificada se a divisão da formação em Educação Física configura-se como um blefe? Não se trata de “unificar a formação”, trata-se de defender politicamente aquilo que a teoria comprova: a divisão da formação não foi subsidiada por contradições advindas do trabalho educativo desenvolvido dentro ou fora da escola. Não há base teórica consistente para sustentar a defesa da fragmentação do curso. Julgamos que é preciso superar a aparência e trazer a essência do problema sobre a divisão da área para a reivindicação política. Neste sentido, é preciso retomar o posicionamento do

⁸⁸ Consultar: <<http://www.exneef.libertar.org/>>.

Meef que, em 2004, era expressão de uma posição vanguardista cujo fundamento localizava-se na necessária indissociabilidade entre teoria e programa político.

Consideramos ainda que, após 11 anos de experiência de DCNEF, é tempo suficiente para realização de um balanço teórico e político sobre a formação de professores de Educação Física. É hora de retomar o debate público. Consideramos que o CBCE, entidade científica da área, e os diversos Grupos de Pesquisa da área não devam se furtar da tarefa de enfrentar o rebaixamento da formação de professores de Educação Física na atualidade.

4) Objeto de estudo da área: quanto ao objeto de estudo da área, urge combater as posições que levam à não explicitação de debate sobre o conhecimento que confere especificidade à Educação Física. É preocupante reconhecemos que analisamos 54 projetos formativos de cursos de graduação em Educação Física e que 43 (80%) deles se furtaram de explicitar o posicionamento teórico que consubstancia a seleção do conhecimento específico que precisa ser dominado pelos graduados. Buscando enfrentar esta realidade, localizamos na defesa da Cultura Corporal como objeto de estudo da área ponto de apoio (quatro dos 54 cursos analisados explicitaram claramente esta posição). Assim como a posição exposta no Coletivo de Autores (1992)⁸⁹, consideramos que o estudo do referencial clássico é essencial para a elevação do debate teórico sobre a formação de professores de Educação Física. Saviani (2012), ao defender aquilo que deve ser selecionado enquanto elemento cultural que precisa ser apreendido pela espécie humana, apresenta e conceitua a noção de “conhecimento clássico” e este é exatamente o posicionamento teórico que defendemos como parâmetro para a seleção do conhecimento a ser ensinado nos cursos de Educação Física e que confere especificidade à área independente do espaço de atuação profissional: “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (SAVIANI, 2012, p. 13-14).

Julgamos que a conjuntura expressa pela formação realmente existente não advém de um desconhecimento sobre a necessidade de delimitar com clareza posições e, sim, do resultado da correlação de forças na disputa por determinados projetos de formação. A possibilidade de alterar a formação de professores na perspectiva da transição, como defendemos nesta tese, sobrevém justamente da necessidade imediata de combatermos os elementos que fundam a formação realmente existente. É preciso determinar conteúdo, método e forma antagônicos ao projeto de educação do capital. Na medida em que a realidade

⁸⁹ Posição que subsidia a defesa da cultura corporal como objeto de estudo.

da formação de professores de Educação Física não fornece elementos suficientes para subsidiar uma proposta de formação para a transição, defendemos que é preciso buscar possibilidades de essência que contribuam com a tarefa de acentuar as contradições presentes na formação na atualidade para não permanecemos inertes defendendo uma proposta de formação que apenas se apresenta como teleologia. A formulação de Saviani (1985) sobre a necessidade da passagem do “senso comum a consciência filosófica” contribui para elucidar o nosso posicionamento:

Passar do senso comum a consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 1985, p. 10).

[...] a passagem do senso comum a consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 1985, p. 13).

Como atuar levando em conta as contradições, buscando, obviamente, a resolução pela afirmação positiva/revolucionária? Por exemplo, onde não há clareza sobre a defesa do projeto histórico socialista é preciso que se fortaleça a compreensão de que não há emancipação fora da dissolução da exploração do homem pelo próprio homem – isto, por exemplo, já se apresenta no PPP da Ufba. Essa posição não desdenha da formação realmente existente, mas não idealiza a formação “puramente” omnilateral como se da passagem da unilateralidade para a omnilateralidade não existisse nada. Os horizontes formativos precisam se expressar no real concreto e este posicionamento só se encontra na defesa daquilo de mais avançado que a humanidade produziu e que contribui ostensivamente para a superação do senso comum, no sentido posto por Saviani (1985). No terreno da escola burguesa, o simples fato de se cobrar/exigir clareza de posição já ajuda no sentido de compreensão dos interesses em jogo. Por às claras o projeto histórico que se defende ajuda a separar posições aparentemente próximas, como por exemplo, na defesa da educação. Todos defendem a educação como uma prática social importante. Mas, os trabalhadores como direito inalienável a formação humana *versus* os burgueses como mercadoria que massificada pode gerar valor.

A defesa de uma formação para transição, no contexto da formação realmente existente, radicaliza ao indicar que não se pode formar professores sem garantir uma consistente base

teórica, sem garantir aquilo que Santos Júnior (2005) defendeu como eixos-chave para o desenvolvimento da docência:

Defendemos a docência sobre a base do domínio de três eixos-chave. O primeiro é o domínio dos Macro conceitos da área (Esporte, Saúde, Lazer, Ginástica, etc.); O segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (Teoria do conhecimento x teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como se aprende); e o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (Organização do Trabalho Pedagógico – teoria pedagógica x metodologias específicas). Os elementos postos até aqui não se sustentam sem uma determinada concepção de homem e sem as ferramentas teóricas adequadas que permitam articulá-los numa perspectiva da totalidade concreta. Isto posto é central recuperar a concepção de homem expressa por Marx enquanto conjunto das relações sociais ou, de forma mais elaborada, a visão marxiana de homem pressupõe tomá-lo em sua plena realidade enquanto membro de uma sociedade concreta de uma classe, estabelecendo uma relação dialética com a sociedade que tanto o auxilia em seu desenvolvimento quanto o aprisiona. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 131-132).

Nós justamente cobramos da escola burguesa aquilo que ela promete e não cumpre. Daí a constatação de que as possibilidades de formação para a transição surgirão do interior das contradições para a formação de professores que hoje se apresentam como hegemônicas na conjuntura de crise estrutural do capital. Deste modo, elas não se materializarão fora da luta de classes e da resistência na luta pela tomada da direção da formação humana. Assim sendo, buscamos nos alinhar aos autores que vêm afirmando que as perspectivas de superação podem/devem ser constituídas ainda no modo capitalista de produção e da necessária construção de uma escola para a transição.

A pedagogia socialista, de acordo com Saviani (2012), centra-se no pilar da concepção marxista de história, da qual podemos extrair a concepção marxista de homem e o método dialético como lógica de/no pensamento. Nesta perspectiva, a pedagogia socialista precisa desenvolver-se como decorrente da concepção marxista de história, que só pode ser desenvolvida no contexto da realidade e na medida que reconhecer o ser humano como único ser vivo capaz de fazer sua própria história.

Parece, pois, ser possível, sem maiores dificuldades, concluir que a pedagogia socialista compatível com o marxismo será aquela que, fundando-se na perspectiva do “socialismo científico”, busque equacionar o problema da relação professor-aluno, orientando o modo como se deve realizar o processo de ensino e aprendizagem, com tudo o que essa ação implica e que deverá ser sistematizado na teoria pedagógica correspondente. (SAVIANI, 2012, p. 22).

É nossa pretensão, para além de evidenciar a tendência hegemônica da formação de professores de Educação Física, contribuir para o desenvolvimento de uma perspectiva de

formação que se oponha diametralmente ao processo de produção e reprodução do capital e que contenha em si parâmetros teórico-metodológicos que impulsionem o desenvolvimento de um lastro formativo pautado na defesa da transição de modo de produção – o que implica a não separação de premissas teóricas das programáticas.

Destarte, apresentamos acordo com a concepção apresentada por Saviani (2012) quanto à defesa da pedagogia socialista como uma proposição pedagógica que apresenta compatibilidade com os fundamentos da teoria marxista. Por isso, buscamos, nas experiências pedagógicas socialistas, parâmetros teórico-metodológicos – conteúdo, método e forma – que impulsionem a luta por uma educação que contribua com a superação da unilateralidade.

A formulação teórica que apresentamos desenvolve-se na relação dialética entre a realidade e a possibilidade. Para tal, alçamos a questão da transição como essencial para subsidiar a disputa pela direção da formação humana. É necessário enfrentar imediatamente aquilo que Taffarel (1993) afirmou na primeira tese defendida sobre formação de professores de Educação Física no país: a contradição capital-trabalho se expressa na formação de professores de Educação Física justamente desqualificando ainda no momento da qualificação (fortalecendo o polo negativo da contradição entre qualificar-desqualificar), ou seja, para enfrentar o processo de rebaixamento formativo aviltado na última década, como comprovaram os dados da realidade, é preciso elevar qualitativamente o padrão formativo dos professores de Educação Física, fortalecendo o polo positivo da contradição. É esta necessidade que objetiva a transição como possibilidade de essência.

4 A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIALISTA À REALIDADE CONCRETA: A NECESSIDADE DA TRANSIÇÃO COMO BASE OBJETIVA DA OMNILATERALIDADE

Organizamos a exposição deste capítulo em duas partes, a primeira objetiva explicar teoricamente a centralidade da categoria transição para a objetivação da omnilateralidade e a segunda objetiva localizar na pedagogia socialista contribuições para o desenvolvimento de parâmetros teórico-metodológicos concatenados à perspectiva de uma formação para a transição.

Julgamos que esta posição opõe-se de maneira intransigente àqueles que defendem (independentemente da posição teórica) que a educação escolar capitalista não serve, pois reproduz somente o trabalho alienado. Estes negligenciam que a realidade move-se por contradições, ou seja, que nela se encerra determinada realidade, mas também se expressam possibilidades.

Na relação dialética realidade/possibilidade é possível localizar no processo formativo o polo da unilateralidade, que corresponde à manutenção da conjuntura hegemônica, e o polo da omnilateralidade, que aponta o que a formação pode vir a ser se um salto qualitativo for objetivado. A transição situa-se justamente entre a realidade como ela é e aquilo que ela pode vir a ser, o que, é claro, inclui também a possibilidade de um rebaixamento ainda mais implacável da formação humana. Se a solução para a contradição desenvolver-se para o que denominamos de extremidade positiva, ela se desenvolverá na sua perspectiva revolucionária. Nós pretendemos finalizar esta tese justamente defendendo que é preciso intervir no curso da história para que a solução da contradição se objetive a partir de seu polo positivo. Não esperamos que a escola socialista se objetive em uma sociedade sem classes, mas lutamos pela direção da formação humana defendendo os princípios da pedagogia socialista ainda na escola capitalista.

Temos clareza que a escola no capitalismo jamais será socialista. Mas temos a clareza também que a escola da transição pode vir a ser a pedra angular no desenvolvimento da perspectiva da omnilateralidade e estamos exatamente nos propondo a enfrentar aquilo que Frigotto (2009) denominou como a *tentativa de construir a travessia*, pois nossa posição política indica que é um equívoco manter-se na inércia deixando para o futuro:

[...] a tarefa de superação do trabalho, da ciência e da técnica e da educação alienadores. No plano da história e da práxis, a questão que nos interpela é:

quem constrói e como se constrói a travessia? Por certo nessa travessia, se entrarmos no pântano e de terno branco e saímos de terno branco, como lembra João Cabral de Melo Neto, a poesia perde a graça. (FRIGOTTO, 2009, p. 192).

No futuro podem vir a nos dizer que estávamos equivocados, que a nossa tese foi desenvolvida em vão, mas preferimos nos sujar no pântano, buscando a solução das contradições pelo seu polo positivo, do que continuar imaculados esperando para intervir em defesa da omnilateralidade quando o trabalho alienado for superado, como se o vir a ser não fosse obra do ser humano.

4.1 A CENTRALIDADE DA QUESTÃO DA TRANSIÇÃO PERANTE A POSSIBILIDADE HISTÓRICA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

O socialismo não é só uma questão de distribuição igualitária, mas também uma questão de produção planificada. O socialismo, isto é a produção cooperativa em larga escala, só é possível quando o desenvolvimento as forças produtivas tenha alcançado um nível em que as grandes empresas trabalhem mais produtivamente que as pequenas. Quanto maior a preponderância da grande empresa sobre a pequena, isto é, quanto mais desenvolvida a técnica, tanto maiores devem ser as vantagens econômicas da socialização da produção. *Tanto mais alto deve ser, conseqüentemente o nível cultural de toda a população ao realizar a distribuição igualitária que se baseia em uma produção unificada.* (TROTSKY, 2010a, p. 101, grifo nosso).

O debate teórico que abre nosso último capítulo defende a transição como categoria essencial para a mediação entre unilateralidade e omnilateralidade. Partimos da compreensão de que o alto desenvolvimento das forças produtivas na sociedade capitalista abre pela primeira vez para a humanidade a possibilidade de superação de modos de produção cujo desenvolvimento fundam-se na exploração do homem pelo próprio homem⁹⁰. Para explicar esta questão, nos valem os fundamentos da alteração do modo de produção feudal para o capitalista e da exposição de nossa compreensão sobre o conceito de época revolucionária. Este percurso teórico nos possibilitou pensar, a partir do debate da transição feudal-capitalista, sobre quais foram as condições objetivas e subjetivas que se relacionaram dialeticamente e foram responsáveis pela alteração do modo de produção. Arrematamos este debate localizando, na Teoria da Revolução Permanente (TROTSKY, 2010b) e na proposição do Programa de Transição (TROTSKY, 2011), princípios que indicam a necessidade de

⁹⁰Trata-se da possibilidade de adentrarmos a história e superarmos aquilo que Marx denominou como a pré-história da humanidade.

desenvolvimento de um programa formativo embasado pela teoria marxista e que contenha em si os fundamentos para a mediação entre um programa mínimo e um programa máximo de formação. Ainda que seja inerente à sociedade capitalista a existência dos antagonismos de classes, o desenvolvimento das forças produtivas que adveio com este modo de produção permite, pela primeira vez na história da humanidade, a possibilidade histórica de superação da luta entre opressores e oprimidos.

Como proposta para a superação do antagonismo de classes, o socialismo vulgar defendeu a necessidade de modificar o processo de distribuição da riqueza sem superação/alteração do processo produtivo, ou seja, sem destruir o capital. Já o socialismo científico reconhece como relação causal do desenvolvimento do capital uma lógica que toma por base a propriedade privada dos meios de produção e a posse privada da riqueza produzida através do trabalho social. Portanto, a solução para os problemas impostos pelo capital não se localiza exclusivamente na questão que envolve a distribuição, já que não existe capital sem subsunção do trabalho, sem capitalista, sem extração de mais-valia, sem a existência de uma classe de desvalidos que não possuam nada além de sua própria força de trabalho para manter-se vivos. Sobre esta questão, esclarece Marx (1986):

A produção de capitalistas e trabalhadores assalariados é, portanto, um produto fundamental do processo pelo qual o capital se transforma em valores. A economia política usual, que se concentra apenas nas coisas produzidas, esquece isto inteiramente. Uma vez que este processo estabelece o trabalho reificado como o que é, simultaneamente a não-reificação do trabalhador, como de uma subjetividade contraposta ao trabalhador, como a propriedade de uma vontade alheia, o capital, necessariamente, é ao mesmo tempo o capitalista. A ideia de alguns socialistas, de que precisamos de capital mas não de capitalistas, é completamente falsa. O conceito de capital implica que as condições objetivas do trabalho – que são o próprio produto do capital – adquirem uma personalidade contra o trabalho ou, o que vem a ser o mesmo, que passem a constituir propriedade alheia, não do trabalhador. O conceito de capital contém o capitalista. (MARX, 1986, p. 110).

A superação do capital, deste modo, só torna-se possível com a derrocada do mesmo e, infelizmente, **a passagem de um modo de produção a outro não se concretiza espontaneamente, pois são os seres humanos, não o destino, os responsáveis por levar às últimas consequências este processo de mudança qualitativa**⁹¹. Neste sentido, concordamos com a análise de Trotsky (2011) de que é preciso impulsionar a superação do atual modo de produção através da transição, ou seja, da mediação entre a realidade e a

⁹¹ Reconhecemos, de acordo com Marx (1977), que embora os homens façam a sua história sob condições que não escolheram – mas a partir da realidade em que vivem, produto da história da humanidade –, eles a fazem, pois a mesma não é produto da intervenção divina ou consequência do destino e sim das decisões e ações dos próprios homens.

possibilidade. Para nós, a transição objetiva-se justamente como possibilidade de resposta à questão sobre “o que fazer?” enquanto a superação do capital é ainda somente uma tendência.

O que a *realidade* nos demonstra sobre o capital é a existência de uma lógica que produz a riqueza para poucos e a pobreza e miséria para muitos, sendo estes justamente os responsáveis pela produção da riqueza que é privadamente apropriada por aqueles. Já da *possibilidade* emerge a tendência de que através da produção planificada e cooperativa em larga escala é possível desenvolver um caminho em direção a superação à lógica do capital e adentrar uma nova lógica qualitativamente superior.

A possibilidade –alçada das contradições da realidade –assinala, deste modo, a tendência de que, progressivamente, o conjunto dos trabalhadores pode vir a apropriar-se da totalidade da produção humana – material e espiritual –, o que inclui o livre acesso às possibilidades formativas abertas pelo alto desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo. Portanto, não se trata simplesmente de “repartir o pão”, mas de socializar toda a produção humana⁹² no sentido pleno que possibilite desenvolvimento de suas máximas potencialidades. É a partir desta lógica que Trotsky (2010a) – na epígrafe deste texto – defende que a elevação do patamar cultural da população aumentará na medida em que viermos a viver em uma produção cooperativa planificada com distribuição socializada. Reconhecemos que a produção cooperativa planificada por si só não supera as relações capitalistas de produção⁹³, mas reconhecemos sua importância neste processo.

No entanto, vivemos uma conjuntura na qual as relações de produção capitalistas impedem o livre desenvolvimento das forças produtivas, o que significa que o modo de produção atual entrou em estágio de decadência ao impedir o livre desenvolvimento da humanidade. Quando tal contradição se acirra, ou seja, quando o homem é impedido por relações sociais ultrapassadas de desenvolver-se irrompe a abertura de uma *época revolucionária*⁹⁴. Sobre esta questão, explica Marx (2008, p. 47):

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

⁹² Alteração da produção e da reprodução.

⁹³ Vide a experiência socialista na União Soviética.

⁹⁴ Quando uma época revolucionária é aberta, há entre os diferentes setores da esquerda diferenças táticas de análise quanto a caracterização do período – se de ascenso ou descenso do movimento das massas. Reconhecemos este debate, no entanto, não o consideramos essencial ao nosso estudo. Para este momento basta reconhecer o período de tempo mais amplo em que o desenvolvimento das forças produtivas é travancado pelas relações sociais de produção.

formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se então, uma época de revolução social.

A abertura de uma época de revolução social e a tendência da transição não indicam a fatalidade da mudança do atual modo de produção para sua expressão superior. Inclusive, o próprio processo revolucionário, no sentido da alteração de modo de produção, pode levar à vitória de uma contrarrevolução, como por exemplo, foi o caso da Rússia, que, mesmo após a vitória da revolução socialista bolchevique em 1917, não passou, devido a inúmeras mediações que não são objeto deste estudo, daquilo que Marx definiu como estágio inferior do comunismo, sendo vitoriosa, por conseguinte, a restauração capitalista (TROTSKY, 2008).

No debate sobre a questão da transição de modo de produção, Marx e Engels (1988) demonstraram, no Manifesto do Partido Comunista (1848), que as forças produtivas gestadas no feudalismo, ao chegarem a um estágio de desenvolvimento avançado, foram atravancadas pelas arcaicas relações feudais de produção que já não eram mais capazes de impulsionar a continuidade do desenvolvimento da humanidade, o qual necessitava de novas relações sociais para voltar a desenvolver-se.

Vemos assim que: os meios de produção e de troca, sobre cuja base se ergue a burguesia, foram gerados no seio da sociedade feudal. Alcançando um certo grau do desenvolvimento desses meios de produção e de troca, as condições em que a sociedade feudal produzia e trocava, a organização feudal da agricultura e da manufatura, em suma, o regime feudal de propriedade, deixaram de corresponder às forças produtivas em pleno desenvolvimento. Entravavam a produção em vez de impulsioná-la. Transformaram-se em outros tantos grilhões que era preciso despedaçar; foram despedaçados. (MARX; ENGELS, 1988, p. 81).

A humanidade transforma-se na medida em que as forças produtivas se modificam. A possibilidade do fim da divisão social do trabalho e da alienação só surge quando as forças produtivas desenvolveram-se suficientemente para a manutenção da vida em escala mundial. Não emana daqui a afirmação de que a revolução acontecerá hoje ou amanhã. Não se versa sobre a previsão do tempo, mas sim sobre uma possibilidade que surge da análise da realidade a partir da ascensão de uma tendência que se desenvolve cientificamente: a tendência da necessidade de transição a partir da abertura de uma nova época revolucionária cujo tempo de duração, lamentavelmente, não pode ser precisado e que, da sua objetivação, depende a continuidade do desenvolvimento da humanidade em um estágio superior.

De acordo com Trotsky (2010a): “O marxismo ensina que o desenvolvimento das forças produtivas constitui a base do processo sócio-histórico. A formação de corporações e classes econômicas somente é possível quando este nível de desenvolvimento alcançou um ponto

determinado.” (p.39-40). O reconhecimento das forças produtivas como o fundamental ao desenvolvimento humano nos possibilita afirmar que da abertura de uma época revolucionária emerge, por conseguinte, a possibilidade de essência da humanidade coletivamente superar as contradições que entravam seu desenvolvimento.

Uma época revolucionária pode durar um período de tempo indeterminado, como demonstrado, por exemplo, pelo longo período de transição do feudalismo para o capitalismo⁹⁵. Na obra *Formações Econômicas Pré-capitalistas* (MARX, 1986) e nos capítulos XXIV e XXV de *O Capital* (MARX, 2011), Marx apresenta didaticamente as bases da transição entre modos de produção – feudal/capitalista – explicitando o desenvolvimento de condições objetivas que possibilitaram a acumulação primitiva do capital. É importante ressaltar que a sucessão do modo de produção feudal pelo capitalista demandou mais mudanças do que necessitará a superação da propriedade capitalista pela propriedade social, já que a centralização e a internacionalização dos meios de produção, condições necessárias para a socialização cooperativa da produção demandada pelo projeto histórico socialista, estão postas no atual modelo produtivo.

A seguir, objetivando expor a explicação das relações sociais fundamentais que compõem a categoria da transição, buscamos abstrair dos fundamentos da transformação qualitativa de um modo de produção em outro – a transição do feudalismo ao capitalismo⁹⁶ – as contingências que impulsionaram este processo e que podem nos servir de princípios para explicar/expor a defesa da transição como categoria central para superação qualitativa da unilateralidade.

4.1.1 Sobre a acumulação primitiva do capital e a transição do feudalismo ao capitalismo

No processo de acumulação primitiva do capital, o roubo, o açoite, a tortura e a escravidão de parte dos povos colonizados constituíram formas elementares para o

⁹⁵ Compreendemos que no longo período de transição do feudalismo para o capitalismo desenvolveram-se uma série de condições objetivas necessárias à mudança de modo de produção, o que difere da possibilidade histórica de transição do capitalismo ao socialismo, na qual não se trata mais de desenvolver as condições objetivas para a transição, mas, sim, de desenvolver as condições subjetivas, questão que será abordada ainda neste capítulo.

⁹⁶ Não é objetivo desta tese discorrer sobre os processos de transição entre as formações econômicas pré-capitalistas. A escolha específica deste período de transição (modo de produção feudal para o capitalista) justifica-se, em primeiro lugar, por ser esta a transição ao modo de produção atual (a transição mais recente da história) e, também, porque desta abriu-se a possibilidade da humanidade superar a exploração do homem pelo próprio homem.

desenvolvimento das condições objetivas à transição. Na Inglaterra, a expulsão dos trabalhadores de suas terras para dar lugar principalmente a pastagens de ovelhas que abasteceriam a produção na cidade – produção que emerge com o desenvolvimento das forças produtivas – jogou uma imensa massa de trabalhadores rurais sem condições mínimas de sobrevivência nos embrionários centros urbanos. Tais trabalhadores, que tiveram o modo de vida camponês usurpado, estavam agora “livres” do regime de servidão e dependência e, principalmente, “livres” de qualquer propriedade pessoal. Sem casa, sem condições de produzir a própria existência, foram obrigados a vender sua força de trabalho, vagabundear ou mendigar (o que tornou as duas últimas atividades crime severamente punidos, com açoites, escravidão e enforcamentos).

Os ancestrais da classe trabalhadora atual foram punidos inicialmente por se transformarem em vagabundos e indigentes, transformação que lhes era imposta. A legislação os tratava como pessoas que escolhem propositalmente o caminho do crime, como se dependesse da vontade deles prosseguirem trabalhando nas velhas condições que não mais existiam. (MARX, 2011, p. 848).

Grande parte da expulsão dos trabalhadores rurais das suas terras teve como base legal as leis de cercamento – “*enclosure acts*”⁹⁷– que tornaram propriedade privada individual as terras comunais da servidão camponesa. O surgimento da classe trabalhadora, condição objetiva necessária para o desenvolvimento do capitalismo, ocorre justamente a partir do processo de expropriação dos servos. A expropriação é a base da existência do proletariado, uma classe que surge da espoliação e assim continua para que possa, através da venda de sua força de trabalho, reproduzir o capital em desenvolvimento. De acordo com Marx (1986; 2011), a expropriação do campesinato feudal é condição fundamental para a acumulação primitiva do capital, pois foram eles os trabalhadores dos novos ofícios emergentes na área urbana:

Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídas de direitos. A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo. A história desta expropriação assume matizes diversos nos diferentes países, percorre várias fases em sequência diversa e em épocas históricas diferentes. (MARX, 2011, p. 829-831).

⁹⁷ As “leis de cercamento” ocorreram na Inglaterra, território exemplar utilizado por Marx para explicação do processo de transição do feudalismo ao capitalismo. Tais leis ganharam força principalmente a partir do século XVIII e fizeram com que as terras de uso comum dos camponeses fossem cercadas. Com os “cercamentos” a maioria dos camponeses foram expulsos de seus territórios e agora estavam “livres” para vender suas forças de trabalho.

Destacam-se também, no processo de acumulação primitiva do capital, além da formação embrionária da classe trabalhadora, a pilhagem, a escravidão e o massacre de populações. A chamada colonização no “novo mundo” também foi responsável por impulsionar o processo de transição ao capitalismo abrindo a possibilidade de exploração de nova massa de força de trabalho e de novos mercados consumidores necessários à produção em expansão.

O exemplo dado por Marx (2011) ao tratar da invasão holandesa em Java confirma a drástica redução da população dos novos mercados consumidores em processo de colonização⁹⁸. Contraditoriamente, portanto, a devastação, os assassinatos em massa e o roubo fazem prosperar o comércio impulsionado pela navegação, ou seja, a metrópole enriquece através do massacre das colônias que “asseguravam mercado as manufaturas em expansão e, graças ao monopólio uma acumulação acelerada. Às riquezas apresadas fora da Europa pela pilhagem, escravização e massacre, refluíam para a metrópole, onde se transformavam em capital”. (MARX, 2011, p. 867).

Tanto no processo de colonização quanto no processo de formação da nova classe necessária para produção da mais-valia, observamos a força sendo utilizada como forma de abreviar o processo de transição e o Estado como sendo seu mediador⁹⁹. Esta forma de organização social foi logicamente porta-voz responsável por forjar as leis que obrigaram os camponeses a deixar suas terras e por investir na política de colonização de povos para a criação de novos mercados consumidores.

O Estado também massacrava, pilhou e escravizou estes povos urdindo o auge comercial das metrópoles, ou melhor, o apogeu da classe social da qual defendia os interesses. Nada que esteja fora da função do Estado como organização utilizada pela classe dominante em defesa daquilo que lhe interessa. Conforme Marx e Engels (2007, p. 76): “[...] o Estado é a forma na

⁹⁸“Para se apoderar de Malaca, os holandeses subornaram o governador português que, em 1641, os deixou entrar na cidade. Correram logo à sua casa, assassinaram-no a fim de se absterem de lhe pagar a soma do suborno [...]. Onde punham o pé, vinham a devastação e o despovoamento. Banjuwangi, província de Java, tinha em 1750, 80.000 habitantes e, em 1811 apenas 8.000. Este era o doce comércio.” (MARX, 2011, p. 865).

⁹⁹ No livro “As veias abertas da América Latina”, Eduardo Galeano magistralmente apresenta como esta força do Estado foi utilizada. O autor relata o processo de colonização, pilhagem, extermínio e escravização da população latino americana. Na obra, o autor escreve parte da história deste continente retratando a América Latina do século XV aos anos 1970. Segue citação referente a temática em debate, a transição do capitalismo ao feudalismo: “No Peru, em meados do século XVII, grandes capitais provindos de “encomenderos”, mineradores, inquisidores e funcionários da administração imperial eram empregados no comércio. As fortunas nascidas na Venezuela do cultivo de cacau, iniciado em fins do século XVI, à custa de legiões de escravos disciplinados a chicote, eram investidas em novas plantações e outros cultivos comerciais, assim como em ninas, bens de raiz urbanos, escravos e fazendas de gado”. (GALEANO, 2010, p. 55).

qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política.”.

Ao explicar o surgimento do capital proveniente, sobretudo da riqueza mercantil (o comércio oriundo da chegada/invasão de novos territórios) e usurária (empréstimo de dinheiro a juros altos), Marx (1986) enfatiza que, embora a acumulação desta riqueza tenha sido essencial para a acumulação primitiva do capital, a mesma só se reproduz com a existência dos trabalhadores livres necessários para ocupação dos ofícios em ascensão nas cidades.

A formação do capital, portanto, não se origina da propriedade da terra (embora possa derivar dos arrendatários agrícolas na medida em que sejam, também, comerciantes de produtos agropecuários), nem das corporações (embora estas constituam, também, uma possibilidade) mas da riqueza mercantil e usurária. Porém, os comerciantes e usurários somente encontram condições que permitem a compra de trabalho livre quando este foi separado das condições objetivas de sua existência, em consequência de um processo histórico. [...]. O que possibilita a transformação da riqueza monetária em capital é, por um lado, o fato de encontrar trabalhadores livres, e por outro lado o fato de encontrar os meios de subsistência, as matérias primas, etc., que seriam, em outras circunstâncias, de uma forma ou doutra, propriedade das massas agora sem objetivo e que estão também livres e disponíveis para venda. (MARX, 1986, p. 101).

No debate sobre a transição do feudalismo ao capitalismo destacam-se, portanto três fundamentos embrionários: 1) a “libertação” dos camponeses¹⁰⁰ e sua destituição de qualquer possibilidade de acesso aos meios necessários para a manutenção da vida através da formação de uma nova estrutura social agrária não mais baseada no modo de produção servil; 2) o desenvolvimento de ofícios urbanos¹⁰¹ e; 3) a acumulação da riqueza proveniente do comércio e da usura¹⁰².

A descoberta da América e a circunavegação da África ofereceram a burguesia em ascensão um novo campo de ação. Os mercados da Índia e da China, a colonização da América, o comércio colonial, o incremento dos meios de troca, e, em geral, das mercadorias, imprimiram um impulso até então desconhecido ao comércio, à indústria, à navegação, e, por conseguinte, desenvolveram rapidamente os elementos revolucionários da sociedade feudal em decomposição. (MARX; ENGELS, 1988, p. 77).

¹⁰⁰ Libertação da classe que seria o embrião da classe trabalhadora.

¹⁰¹ Desenvolvimento de ofícios precursores da produção de mercadorias na lógica capitalista. Tais ofícios e seu modelo de organização corporativa podem ser considerados o embrião da formação da indústria capitalista – que surge somente quando as forças produtivas desenvolvem-se suficientemente.

¹⁰² Processo embrionário de acumulação de riqueza que através da extração da mais-valia, pode vir a ser reproduzido na forma de capital.

O processo de superação do feudalismo pelo capitalismo passou por um longo período de desenvolvimento¹⁰³ das condições objetivas e subjetivas que, em última instância, resultaram na separação do trabalho da propriedade e das condições objetivas de sua realização. Essa nova forma de produção concretizou novas relações de trabalho que deram também nova forma ao processo de exploração. Os vínculos de exploração explícitos ficaram para trás, concretizando-se relações de exploração dissimuladas através da produção de mercadorias. É, portanto, a alienação a mediação de primeira ordem que impede o trabalhador no capitalismo de reconhecer a profunda relação de exploração a que é submetido. Sobre esta obscura relação social de produção conclui Marx (2006) que:

A corveia, como o trabalho que produz mercadorias, mede-se pelo tempo, mas cada servo sabe que a quantidade de sua força pessoal de trabalho depende no serviço no senhor. O dízimo pago ao cura é mais palpável que sua benção. No regime feudal, sejam quais forem os papéis que os homens desempenham ao se confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na realização de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho. (MARX, 2006, p. 99).

A burguesia, classe em ascensão e que passa a empregar a mão de obra servil nos novos ofícios urbanos, é a classe que remata o processo de transição ao cumprir função de direção revolucionária da mudança de modo de produção. Tal classe concretizou-se como classe revolucionária no processo de decadência do feudalismo, não surgiu via geração espontânea, mas foi forjada no próprio movimento de alteração do modo de produção a partir do desenvolvimento das forças produtivas.

Cada etapa da evolução percorrida pela burguesia era acompanhada de um progresso político correspondente. Classe oprimida pelo despotismo feudal, associação armada administrando-se a si mesma na comuna; aqui, cidade-república independente, ali, terceiro estado, tributário da monarquia; depois, durante o período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal ou absoluta, pedra angular das grandes monarquias; a burguesia, a partir do estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX; ENGELS, 1988, p. 77-78).

A consolidação de um novo modo de produção objetivou um novo modo de vida, e, como resultado da concretização da burguesia como classe dominante surge também uma

¹⁰³ De acordo com Arcary (2006), historiadores afirmam que os primeiros elementos de produção capitalista começaram a aparecer ainda no século XI, embora tenham ocorrido muitas regressões e destruições destes mesmos elementos deste o princípio.

nova classe revolucionária¹⁰⁴, o proletariado, que exerce, no capitalismo, a função social que a burguesia cumpriu na transição do feudalismo ao capitalismo, já que esta, ao chegar ao poder e consolidar a hegemonia capitalista, passou a exercer a função social de classe contra revolucionária.

Ressaltamos, neste sentido, que o modo de vida desumano que hoje se apresenta como condição natural de sobrevivência no capitalismo e que, hegemonicamente, é encarado como destino e fardo que cada indivíduo carrega em sua vida por ter nascido em uma ou outra classe, não surge, como visto, do acaso. Foi concretizado com pilhagem, escravização, chicote, açoite, guilhotina, enforcamento e expropriação de direitos de um modo geral.

Com tão imenso custo, estabeleceram-se as “eternas leis naturais” do modo capitalista de produção, completou-se o processo de dissociação entre os trabalhadores e suas condições de trabalho, os meios sociais de produção e de subsistência se transformaram em capital, num polo, e, no polo oposto, a massa da população se converteu em assalariados livres, em “pobres que trabalham”, essa obra prima da indústria moderna. Se o dinheiro, segundo Augier, “vem ao mundo com uma mancha natural de sangue numa de suas faces”, o capital, ao surgir, escorem-lhe sangue e sujeira por todos os poros, da cabeça aos pés. (MARX, 2011, p. 873).

A burguesia, classe que dirigiu e revolucionou todas as relações sociais através da alteração do processo produtivo, contraditoriamente, forjou no processo de sua ascensão a possibilidade de sua decadência. Em diferentes obras, Marx e Engels afirmaram: a massa que a burguesia expropriou se transformou na classe que possui condições históricas de levar a burguesia à sua derrocada. Tal possibilidade surge de forma embrionária no processo de transição do feudalismo ao capitalismo, mas desenvolve-se e concretiza-se com a abertura de uma nova época revolucionária, que nada mais é, *do que um novo período de transição que emerge do acirramento da contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas.*

O modo de produção capitalista sofreu alterações nos últimos séculos até chegar à sua fase atual, imperialista. De acordo com Bottomore (1997), há um debate intenso no campo marxista sobre a periodização do capitalismo, no entanto, destacamos que a referência da periodização pauta-se nas alterações significativas da contradição entre as relações sociais de produção e as forças produtivas. Lênin (2007) considera o imperialismo como a fase superior do capitalismo em sua fase monopolista, o que ponderamos permanecer atual.

¹⁰⁴ Classe revolucionária é aquela que carrega consigo a possibilidade de dirigir o processo de superação de modo de produção e na qual localizamos o embrião de um novo modo de vida.

A ideia de que cada modo de produção tem uma história própria é inerente ao materialismo histórico, pois o progresso sistemático da sociedade de um modo de produção para outro só pode ser teorizado em termos do amadurecimento das contradições de um modo de produção, as quais o enfraquecem e lançam as bases para o novo modo de produção. Mas porque deve essa história ser concebida sob a forma de diferentes estágios? A lógica desse tipo de periodização para capitalismo é a de que há transformações significativas das formas assumidas pelas relações de produção (quer definidas em sentido estrito, quer entendidas como o conjunto das relações sociais) à medida que o capitalismo evolui. As contradições a ele inerentes, como a que se observa entre FORÇAS PRODUTIVAS E RELAÇÕES DE PRODUÇÃO, intensificam-se à medida que o sistema amadurece, mas são transformadas nesse processo. (BOTTOMORE, 1997, p. 449, grifos do autor).

A hegemonização do capital mundial em sua fase superior, a fase imperialista (LÊNIN, 2007) e a entrada deste modo de produção em uma irreversível crise estrutural sócio metabólica do capital (MÉSZÁROS, 2009) confirmam a tendência defendida por alguns autores marxistas¹⁰⁵ sobre a *conversão das forças produtivas em forças destrutivas*; o que significa que o desenvolvimento das forças produtivas atingiu um nível avançado no atual modo de produção, mas que, devido às relações sociais de produção impedirem a continuidade deste desenvolvimento, o capital passa a destruir-se constantemente para manter o processo de reprodução¹⁰⁶.

As forças produtivas poderiam ter-se desenvolvido até o limite do que seria possível nos marcos das relações sociais dominantes e, ainda assim, o modo de produção poderia eternizar-se por muitos anos ou décadas. As forças produtivas poderiam chegar a ser grandes demais para o quadro das relações sociais em que estariam inseridas. Marx previu que, se essas circunstâncias viessem a se dar, degenerariam em forças destrutivas. Marx procurou os limites do capital em um quadro de análise muito flexível. Este limite seria a crise de valorização: uma enorme massa de capital que não encontraria um caminho para manter o processo de acumulação. Não fez profecias apocalípticas. Admitiu tendências que poderiam retardar o processo da queda da taxa média de lucro: o aumento da exploração; a aceleração dos ciclos pela substituição mais rápida de tecnologias; a expansão do mercado mundial; e outras. Considerou até que o capital poderia ver-se obrigado a concessões temporárias ao proletariado. (ARCARY, 2006, p. 199).

¹⁰⁵ Entre tais autores destacamos Leon Trotsky.

¹⁰⁶ Sobre a América Latina, território capitalista dependente e subjugado ao imperialismo, escreve Galeano (2010), ainda na década de 1970, que: “O sistema é muito racional do ponto de vista de seus donos estrangeiros e de nossa burguesia comissionista, que vendeu a alma ao Diabo por um preço que deixaria Fausto envergonhado. Mas o sistema é tão irracional para todos os outros que, quanto mais se desenvolve, mais aguça seus desequilíbrios e tensões, suas candentes contradições. Até a industrialização, dependente e tardia, que comodamente coexiste com o latifúndio e as estruturas de desigualdade, contribui para semear o desemprego, em vez de ajudar a resolvê-lo; alastra-se a pobreza e se concentra a riqueza nesta região de imensas legiões de braços cruzados que se multiplicam sem parar. Novas fábricas se estabelecem nos polos privilegiados do desenvolvimento – São Paulo, Buenos Aires, Cidade do México – e cada vez menos mão de obra eles necessitam.” (p. 21).

A própria lógica das crises de modo de produção assume nova forma no capitalismo. Nos modos de produção pré-capitalistas, a destruição das forças produtivas apareciam como o cerne da crise, que, em geral, eram causadas por catástrofes da natureza, conflitos políticos, etc., ou seja, relacionando-se diretamente com a carência de produção. De acordo com Arcary (2006):

Epidemias, inundações, incêndios e terremotos ou guerras, migrações e invasões provocavam a destruição de forças produtivas e, em consequência, fome e até despovoamento. Estes fatores se entrelaçavam e determinavam mutuamente, de tal forma que as crises demográficas eram as consequências mais dramáticas das crises. Por isso, as crises pré-capitalistas foram definidas como crises da subprodução de valores de uso, e se explicam por um grau insuficiente de desenvolvimento da produção. Ou seja, tiveram em sua raiz, historicamente um agravamento da escassez, ou uma ampliação da penúria. (p. 53).

As crises capitalistas, por sua vez, apresentam como *consequência* a destruição das forças produtivas causadas pela superprodução e não pela escassez. A lógica do capital é tão contraditória que permite que uma crise seja gerada pelo excesso produtivo e, como consequência, o capital é obrigado a destruir forças produtivas para manter as taxas de lucro necessárias à sua reprodução. Alguns dos exemplos apresentados na primeira parte desta tese comprovam que, embora seja obnubilada por um aparente desenvolvimento, vivemos em uma fase de regressão das forças produtivas. Vejamos mais dados que comprovam nossa posição: 80% das doenças em países subdesenvolvidos são causados pela falta de água e saneamento básico; 61% da população da África subsaariana não acessa água potável; cinco mil crianças morrem por dia de doenças diarreicas evitáveis caso houvesse acesso a água potável e a condições básicas de higiene. Até 2025, dois terços da população mundial poderá ser atingida pelas condições críticas da água¹⁰⁷.

Apesar do imenso sofrimento humano sob o capitalismo as crises têm um efeito regenerador do sistema e regulador das relações entre as classes e entre os Estados: é preciso que a concorrência entre as empresas e entre as nações alcance o paroxismo da ruína dos menos rentáveis e dos mais débeis para que aconteça a concentração de capitais; é preciso que o desemprego em massa pressione o salário médio para baixo, para que os lucros se recuperem. (ARCARY, 2006, p. 52-53).

Vivemos em tal estágio de degeneração que a possibilidade de avanço da humanidade para sua expressão superior pode vir a não se objetivar, já que o prolongamento do modo de produção capitalista decadente também confirma a tendência da possibilidade de regressão ou

¹⁰⁷ONU (2012).

até da extinção da humanidade, vide o avanço das armas de destruição em massa produzidas pela indústria bélica¹⁰⁸.

De acordo com Arcary (2003), quando a sociedade passa por uma época não revolucionária, o desenvolvimento das forças produtivas aparece como determinante ao desenvolvimento da humanidade; já quando se vive em uma época revolucionária o papel determinante é assumido pela luta de classes, ou seja, em determinados momentos a humanidade luta centralmente para dominar a natureza, mas, quando a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção acirra-se, a luta de classes assume a direção do processo histórico no sentido de impulsionar a humanidade para uma nova forma de produção, na qual o desenvolvimento das forças produtivas venha a torna-se novamente a principal tarefa para a manutenção da vida.

As forças produtivas da humanidade deixaram de crescer. As novas invenções e os novos progressos técnicos não conduzem mais a um crescimento da riqueza material. As crises conjunturais, nas condições da crise social de todo o sistema capitalista, sobrecarregam as massas de privações e sofrimentos cada vez maiores. O crescimento do desemprego aprofunda, por sua vez, a crise financeira do Estado e mina os sistemas monetários estremecidos. (TROTSKY, 2011, p. 91).

Apresentamos, deste modo, acordo com Trotsky (2011; 20010a; 2010b) quanto à análise sobre o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Alertamos para a compreensão de que reconhecer que as forças produtivas deixaram de crescer não significa dizer que há uma estagnação na produção da técnica, da ciência, mas sim de identificar que o desenvolvimento das forças produtivas não tem mais levado a um estágio superior de organização da vida.

Podemos utilizar como exemplo a própria formação humana. Embora tenhamos caminhado para uma diminuição relativa dos índices de analfabetismo, apresenta-se um alto índice de analfabetos funcionais. Ainda que se tenha aumentado o acesso da população de um modo geral ao processo de escolarização, a capacidade de pensar da classe trabalhadora encontra-se em franco processo de degeneração, já que o conhecimento necessário para desenvolver a capacidade de pensar cientificamente não é acessado. A humanidade desenvolveu-se, todavia, o que vimos produzindo chegou a um ponto tão alto de concentração

¹⁰⁸ De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Internacional da Paz de Estocolmo (SIPRI, 2014), no começo de 2014, nove estados – EUA, Rússia, Reino Unido, França, China, Índia, Paquistão, Israel e Coreia do Norte, possuíam juntos aproximadamente 4.150 armas nucleares, das quais 1.800 eram mantidas em estado de alerta, preparadas para uso eminente. Se contabilizadas todas as ogivas nucleares, estes estados possuem juntos 16.350 armas nucleares.

da riqueza que a imensa maioria da população não acessa sequer condições minimamente dignas de vida. A obsolescência forçada da produção tecnológica, a necessidade de ampliar a taxa de exploração dos trabalhadores seja através do aumento da exploração da mais-valia absoluta ou relativa, a necessidade de diminuição dos custos para reprodução da força de trabalho, a retirada de direitos dos trabalhadores, que a burguesia em determinado momento histórico foi obrigada a conceder, e a concentração cada vez maior de riqueza são exemplos aparentes que comprovam a tendência defendida por Trotsky da degeneração das forças produtivas em forças destrutivas. A pergunta essencial é: se as condições objetivas para concretização de um processo revolucionário estão dadas – o alto desenvolvimento das forças produtivas em escala mundial – como impulsionar o processo de transição?

Ao fazer a crítica à concepção idealista de história, Marx e Engels (2007) tratam das questões fundamentais para a condução de um processo revolucionário. Afora o desenvolvimento das condições objetivas, dizem os autores, o outro elemento essencial para a revolução é, sobretudo a intervenção consciente do ser humano na realidade.

4.1.2 Formação humana: o desenvolvimento das condições subjetivas como necessidade para a transição de modo de produção

A formação coletiva da humanidade é uma necessidade para o impulsionamento de um processo revolucionário. As condições objetivas para a superação do capital estão maduras afirmou Trotsky (2011) em 1938 e o que Marx e Engels (2007) já colocavam como posição teórica em 1845/1846 é que não bastavam as *condições objetivas*, era preciso desenvolver as *condições subjetivas* para estimular o processo de transição para além do capital.

As circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. Essa soma de forças de produção, capitais e formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo e cada geração encontram como algo dado [...] Essas condições de vida já encontradas pelas diferentes gerações, decidem, também, se as agitações revolucionárias que periodicamente se repetem na história serão fortes o bastante para subverter as bases de todo o existente, e *se os elementos materiais de uma subversão total, que são, sobretudo de um lado as forças produtivas existentes e, de outro, a formação de uma massa revolucionária* que revolucione não apenas as condições particulares da sociedade até então existente, como também a própria “produção da vida” que ainda vigora – “a atividade total” na qual a sociedade, para o desenvolvimento prático, se a ideia dessa subversão já foi proclamada uma centena de vezes – como demonstra a história do comunismo. (MARX; ENGELS, 2007, p. 43, grifo nosso).

Ora, Marx e Engels (2007) não afirmaram que o processo de transição se desenvolveria sozinho, embora muito se afirme sobre isso. Em uma sociedade onde o processo de alienação se encontra em estágio avançado, defender a formação humana como necessária para impulsionar a transição é fundamental no sentido de reconhecer que há uma relação dialética entre condições objetivas e subjetivas e que não somos regidos por outras leis que não sejam produto do trabalho da humanidade ao longo do seu próprio desenvolvimento.

Deste modo, a transição se coloca como processo de mediação necessário, pois se trata de desenvolver, em uma realidade degenerada, condições coletivas reais para transformar a possibilidade em realidade. Sabemos que a sociedade socialista não se desenvolverá sobre um “ideal” de sociedade, mas sim superando as condições realmente existentes, ou seja, ela trará em si as bases econômicas, morais e espirituais da própria sociedade capitalista. Portanto, as possibilidades de desenvolvimento do projeto histórico socialista surgem da análise de tendências que alçam soluções para as contradições inerentes ao capital, ela é projeção, concreto pensado, expressão superior do pensamento humano no desenvolvimento de sua capacidade teleológica e precisa de mediações para ser objetivada.

Novas forças produtivas transbordam já da forma burguesa em que são exploradas, e esse conflito entre as forças produtivas e o modo de produção não é precisamente nascido na cabeça do homem – algo assim como o conflito entre o pecado original do homem e a justiça divina – mas tem as suas raízes nos fatos, na realidade objetiva, fora de nós, independentemente da vontade ou da atividade dos próprios homens que a provocaram. O socialismo moderno não é mais que reflexo deste conflito material na consciência, a sua projeção ideal nas cabeças, a começar pela classe que sofre diretamente as suas consequências: a classe operária. (ENGELS, [1952?], p. 13).

O desenvolvimento da possibilidade de solução das contradições do modo de vida atual coloca no centro do debate a questão da formação humana, em específico, a formação do trabalhador que constata sua relação de submissão ao capital encoberta pelo fetichismo da mercadoria e que reconheça como única possibilidade de sua libertação a necessidade de superação do modo de produção capitalista.

Trotsky (2010a) defende três pré-requisitos como necessários ao desenvolvimento do processo de transição ao socialismo. O primeiro é o desenvolvimento de condições objetivas – alto desenvolvimento das forças produtivas. O segundo, a existência de uma força social interessada e organizada capaz de alterar as condições da realidade devido à sua própria situação de submissão. O terceiro fundamento é justamente a defesa da classe trabalhadora

como esta força social, como classe dirigente do processo de transição, a classe que assume no capitalismo a função social que a burguesia cumpriu no feudalismo.

O primeiro fundamento apresentado por Trotsky (2010a) refere-se diretamente aquilo que está dado na sociedade capitalista, as condições objetivas. Os outros dois fundamentos expostos por este autor dizem respeito ao desenvolvimento das condições subjetivas para a transição. Trotsky (2010a), ao trazer à tona a questão da necessidade do desenvolvimento das condições subjetivas, refere-se ao desenvolvimento de organismos revolucionários através do fortalecimento de sindicatos combativos, de organizações de trabalhadores autodeterminadas e da construção do partido revolucionário independente das classes opressoras.

Ao reconhecermos que as condições objetivas para a transição estão dadas e que o ser humano é responsável pelo desenvolvimento das condições subjetivas apontadas por Trotsky, julgamos que a compreensão radical da classe trabalhadora sobre a realidade do modo de produção capitalista e de suas contradições inerentes é tarefa necessária, visto que a formação de uma massa socialmente interessada em derrubar o capital emerge da capacidade da classe de compreender-se como classe explorada e, ao mesmo tempo, como classe revolucionária. Isso diz respeito à transformação qualitativa da classe em si para classe para si. É preciso, neste sentido, que o fator subjetivo se coloque em movimento.

As condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para esta massa uma situação comum, interesses comuns. Esta massa, pois, é, já, face ao capital uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na luta, de que assinalamos algumas fases, essa massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defendem se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política. (MARX, 1985b, p. 159).

É com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das condições subjetivas para a transição que defendemos a formação humana como categoria que pode colaborar com a elevação do padrão cultural da humanidade, cumprindo, portanto, função social no sentido do impulso para o amadurecimento das condições subjetivas de organização do proletariado e de sua vanguarda.

Sobre a questão da relação dialética entre o alto desenvolvimento das forças produtivas e a existência de uma classe revolucionária interessada em dirigir a transição, diz Marx (1985b): “De todos os instrumentos de produção, o maior poder produtivo é a classe revolucionária mesma. A organização de elementos revolucionários como classe supõe a existência de todas as forças produtivas que poderiam se engendrar no seio da sociedade antiga”. (p.159).

A contribuição da elevação do padrão cultural da humanidade para a transição de modo de produção nos possibilita refletir sobre a necessidade de superação da formação mínima, unilateral. Importante ressaltar, não como forma de analogia, mas de que a formação humana omnilateral virá, de fato, do contexto onde se expressa a formação unilateral. Então, há de se avançar, desde já, no processo formativo concatenado com as necessidades revolucionárias de formação das condições subjetivas, ou seja, *defendemos que é preciso conscientemente lutar pela direção do processo de formação humana ainda sob a égide do capital com o objetivo claro de contribuir para a formação de quadros qualificados necessários para impulsionar o processo revolucionário – trata-se da formação qualificada dos trabalhadores e também de sua vanguarda.*

Supõe-se que a psicologia socialista deve existir antes do socialismo. Em outras palavras, que é possível inculcar nas massas uma psicologia socialista sobre a base das condições capitalistas. *Aqui não se deve confundir a aspiração consciente ao socialismo com a psicologia socialista.* Esta última supõe a ausência de motivos egoístas na esfera da vida econômica, enquanto que a aspiração e a luta pelo socialismo nascem da psicologia de classe do proletariado. Por mais pontos de contato que possa haver entre a psicologia de classe do proletariado e a psicologia socialista. (TROTSKY 2010a, p. 114, grifo nosso).

Defendemos a posição de que a luta por uma formação para a transição deva possibilitar a superação de elementos idealistas. É preciso materializar em princípios concretos a dimensão teórico-política deste processo, alçando do real a relação entre o imediato e o histórico. Uma formação que favoreça o desenvolvimento de múltiplas potencialidades instrumentalizando para a compreensão da realidade enquanto condição para a transformação.

Trotsky (2011) defende que a materialização da dimensão teórico-política da mobilização da classe trabalhadora em torno de um projeto histórico efetiva-se através da unidade realizada a partir de reivindicações reais que surgem do processo de submissão do trabalho ao capital. Tais reivindicações configuram-se como *transitórias*, na medida em que são expressão da mediação entre a realidade e a possibilidade e que permitem superar por incorporação um programa de reivindicações mínimas, avançando na conquista dos direitos da classe trabalhadora a depender da correlação de forças que se apresente na luta de classes. Tal correlação de forças é determinada pela capacidade organizativa da classe trabalhadora na defesa de seus interesses imediatos, mediatos e históricos e também, conseqüentemente, pela capacidade organizativa da classe burguesa em desmobilizar a classe trabalhadora.

Consideramos que a aderência à realidade da mediação realizada através de reivindicações transitórias em um programa político permite-nos ampliar a inserção desta

proposição teórica. Tal ampliação afirma-se na medida em que identificamos que é impossível separar a educação, a formação humana, a história de desenvolvimento da humanidade de sua dimensão política – especialmente da luta pela tomada do poder.

Teoria e prática revolucionárias e a não separação de premissas teóricas das programáticas são princípios defendidos por Trotsky (2011) e que se apresentam como o fio de Ariadne para se pensar a transição no sentido de buscar avançar naquilo que é possível ainda sob o capitalismo, aliando tais possibilidades à necessidade de desenvolvimento das condições subjetivas necessárias para impulsionar o processo revolucionário. Na luta de classes é preciso assumir posição e reafirmamos nosso lugar entre aqueles que lutam pela tomada direção do processo revolucionário e, no âmbito do projeto de escolarização, lutam pela tomada da direção do processo de formação humana.

Na Teoria da Revolução Permanente (TROTSKY, 2010b), localizamos três princípios que possibilitam o desenvolvimento de uma base material fundamental para a questão da unificação através de reivindicações transitórias e, no caso de nossa tese, do desenvolvimento de um programa de formação para a transição. São eles: 1) Programa mínimo como ponto de partida ao programa máximo mediado por reivindicações transitórias – as reivindicações democráticas arrancadas no seio da sociedade capitalista não são encaradas como ponto final da transição, o papel delas é dar direção à luta por uma transformação cada vez mais profunda através de saltos; 2) São os princípios do socialismo que, na prática, transformam gradativamente o próprio modo de vida da sociedade, as mudanças devem assumir o caráter de permanentes; não se altera um modo de vida¹⁰⁹ por decretos, a transformação desenvolve-

¹⁰⁹ O modo de vida decorre da produção geral da existência e diz respeito à forma com que as classes vivem. De acordo com Trotsky, “O modo de vida, isto é, o meio ambiente e os hábitos quotidianos, elabora-se, mais ainda do que a economia ‘nas costas das pessoas’ (expressão de Marx). A criação consciente no domínio do modo de vida ocupou um lugar insignificante na história da humanidade. O modo de vida é a soma das experiências inorganizadas dos indivíduos; transforma-se de maneira de todo espontânea sob a influência da técnica ou das lutas revolucionárias e, no total, reflete muito mais o passado da sociedade do que seu presente.” (TROTSKY, 1923, s. p.). O modo de vida apresenta relação estreita com a formação humana: “Mas é evidente que uma reconstrução radical do modo de vida (libertar a mulher de sua situação de escrava doméstica, educar as crianças num espírito coletivista, libertar o casamento das imposições econômicas, etc.), não é possível senão na medida em que as formas socialistas da economia substituam as formas capitalistas. A análise crítica do modo de vida é hoje a condição necessária para que esse modo de vida, conservador devido às suas tradições milenárias, não se mantenha em atraso em relação às possibilidades de progresso presente e futuro que nos abrem os nossos recursos econômicos atuais. Por outro lado, os êxitos mesmo os mais ínfimos, no domínio do modo de vida, que permitam elevar o nível cultural do operário e da operária, alargam imediatamente as possibilidades de uma racionalização da economia e, por conseqüência, de uma acumulação socialista mais rápida; este último ponto oferece por sua vez possibilidades de novas conquistas no domínio da coletivização do modo de vida. A dependência aqui é dialética: o fator histórico principal é a economia, mas nós, partido comunista, Estado operário, não podemos agir sobre ela a não ser por intermédio da classe operária, elevando continuamente a qualificação técnica e cultural dos seus elementos constitutivos. O militantismo cultural, num Estado operário,

se como produto da prática social; 3) A internacionalização da luta como princípio de organização ao enfrentamento do capital hegemônico em escala mundial.

Sabemos que, ao escrever tal formulação teórica, o autor referiu-se diretamente ao processo de transição revolucionária pelo qual passava o Estado Russo e que, segundo o autor, caminhava para a transfiguração em uma contrarrevolução. Defendemos que a formulação teórica de Trotsky, um autor pouco utilizado no meio acadêmico, é clássica, pois traz em si críticas radicais ao desenvolvimento da revolução na Rússia que findou, como a tendência exposta por este autor, na vitória da contrarrevolução.

Julgamos como necessário aprender com as formulações teóricas que advém da luta organizada da classe trabalhadora – tenham elas sido ou não vitoriosas/acertadas – e examinar cuidadosamente como estas formulações podem contribuir hoje com o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias ao processo revolucionário. Nos princípios que localizamos na formulação de Trotsky sobre a Teoria da Revolução Permanente encontramos também proposições teóricas claras que possibilitam colocar em movimento o debate sobre a relação dialética entre as condições objetivas e subjetivas para a superação do capital. Não podemos desprezar uma produção teórica que se colocou como tarefa avaliar, criticar radicalmente e fazer avançar a maior experiência de transição ao socialismo da história da humanidade.

Reconhecemos, portanto, na Teoria da Revolução Permanente, princípios que podem nos auxiliar na articulação de proposições tangíveis não só no campo da organização política mais geral, mas também nas formulações necessárias a outras áreas que se propõem a contribuir com a transição de modo de produção a partir da dialética marxista, como por exemplo, a educação.

Frigotto (2011) realizou uma leitura sobre o balanço da educação no Brasil – com base nas formulações de Florestan Fernandes –na primeira década do século XXI partindo da afirmação de que os circuitos da história abrem-se e fecham-se (nunca eternamente) a partir das relações de luta travada entre os homens – os sujeitos da história. Destacamos, da análise de Frigotto (2011), a afirmação de que na referida década abrimos mão de um projeto histórico claro de confronto ao capital, no seu conteúdo, método e forma:

O pressuposto basilar da leitura a que me refiro incide no fato de que, ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao

serve o socialismo, e o socialismo significa a expansão da cultura sem classes, duma cultura humana e humanitária. (TROTSKY, 1979, s. p.).

estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma. (FRIGOTTO, 2011, p. 235).

Defendemos que a formação dos sujeitos para além da formação mínima unilateral coloca-se como tarefa essencial àqueles que apresentam como a função social de seu trabalho a formação humana. Mas não basta avançar em uma reflexão teórica individualmente, é preciso que ela ganhe força na produção coletiva e que a mesma seja traduzida na disputa real de um projeto educacional, ou seja, quanto mais avança um projeto antagônico ao capital, mais avança o caráter permanente da luta pela revolução.

Ora, se a formação humana refere-se à apreensão individual daquilo que a humanidade historicamente desenvolveu, é necessário elevar o padrão cultural de formação da classe trabalhadora que, referendado por um programa mínimo de formação, continua distante daquilo que se possa vir a se conjecturar como formação omnilateral.

Os princípios apresentados por Trotsky na defesa da revolução permanente ganham materialidade através de reivindicações transitórias transcrescentes¹¹⁰. Julgamos também que é preciso dar materialidade à luta por uma formação omnilateral, unificando a produção teórica em torno de princípios comuns para fazer avançar a teoria mais geral.

Posições sectárias no campo da produção teórica marxista, que não conseguem debater e dialogar sobre suas diferenças e que, em nossa análise, não se configuram como contradições intransponíveis, não auxiliam no processo de desenvolvimento de um programa formativo mais avançado que objetive disputar um projeto educacional de base socialista.

Nesse sentido, destacamos acordo com a posição apresentada por Freitas (2006) ao afirmar que a análise marxista precisa ultrapassar a questão conteúdo-método e considerar também a questão da forma escolar, o que consideramos apresentar consonância com o que defende Frigotto (2011) sobre a necessidade de desenvolvermos um projeto educacional com conteúdo, método e forma antagônicos ao capital.

A teoria marxista nos ensina que as possibilidades de formação superadoras surgirão do interior das contradições para a formação humana que hoje se apresentam como hegemônicas na conjuntura de crise estrutural do capital. Por isso, elas não se materializarão fora da luta de classes e da resistência na luta pela tomada da direção da formação humana em geral. Assim

¹¹⁰ De acordo com Trotsky (2010b), Lênin utilizou o adjetivo “transcrescimento” para designar o processo de desenvolvimento crescente das reivindicações democráticas em reivindicações socialistas.

sendo, buscamos nos alinhar aos autores que apontam que as perspectivas de superação podem/devem ser constituídas ainda no modo capitalista de produção.

Buscar os parâmetros teórico-metodológicos que se oponham em conteúdo, método e forma à lógica do capital não significa que criaremos algo novo, idealmente pensado a partir da teoria da revolução permanente ou mediante a defesa de reivindicações de transição. O que Trotsky (2011; 20010a; 2010b) nos ensina é a necessidade de construção da unidade em torno daquilo que mais possibilita avançar em direção ao desenvolvimento das condições subjetivas necessárias para impulsionar o processo revolucionário e, mais, que é preciso avaliar, analisar e criticar as experiências que vêm sendo/foram desenvolvidas pela classe trabalhadora para a elevação do padrão cultural da humanidade.

Estamos convencidos que o que há de mais avançado para o enfrentamento do projeto formativo do capital se localiza em propostas pedagógicas que trazem como fundamento a teoria marxista. Nossa pesquisa ancora-se justamente na possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de uma perspectiva de formação que se oponha diametralmente ao processo de produção e reprodução do capital e que contenha em si fundamentos teórico-metodológicos que possibilitam o desenvolvimento de um lastro formativo pautado na defesa da transição de modo de produção. Isto implica a não separação de premissas teóricas das programáticas, a não separação da teoria da prática revolucionária e a defesa da unidade –em que não existirem contradições fundantes – no desenvolvimento de um programa formativo mais avançado que objetive disputar um projeto educacional de base socialista.

Isso significa que é preciso hoje: 1) defender intransigentemente a função social da escola, como aponta Saviani (2012); 2) reconhecer a necessidade de se alterar a forma escolar capitalista, como defende Freitas (2006); 3) desenvolver a indissociabilidade entre ensino e formação política como nos mostrou Pistrak (2009) e, sobretudo; 4) objetivar a relação dialética entre teoria revolucionária e prática revolucionária como nos ensinou Suchodolski (1967)¹¹¹.

Trata-se da formação de quadros capazes de colocar o fator subjetivo em movimento. Por isso, na segunda parte do presente capítulo, localizamos, nas experiências de propostas pedagógicas que se propuseram a pensar o processo de escolarização a partir do materialismo histórico dialético, os parâmetros teórico-metodológicos de um programa formativo para transição de modo de produção.

¹¹¹Abordaremos tais questões no item a seguir.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIALISTA PARA A FORMAÇÃO HUMANA E PARA UMA ESCOLA DA TRANSIÇÃO

El rasgo más característico de la teoría socialista del hombre radica precisamente en la convicción de que el ser humano, aunque se halla condicionado por la naturaleza y la historia, siempre logra superar la realidad presente y su esfuerzo social crea una realidad nueva, con lo cual logra transformarse a sí mismo, rebasando constantemente sus propios límites. El hombre es el mundo del hombre – dijo Marx en cierta ocasión. (SUCHODOLSKI, 1974, p. 10).¹¹²

Selecionamos a obra de Suchodolski (1974) “*Fundamentos de Pedagogía Socialista*”¹¹³ para este preâmbulo, pois os princípios referentes à pedagogia socialista nela expostos são orientadores do segundo tópico deste capítulo.

Reconhecemos que as reflexões realizadas por Suchodolski (1974) correspondem a um momento histórico interessante, no qual a classe trabalhadora buscava desenvolver novas relações de produção em substituição às velhas que não mais serviam ao projeto de sociabilidade em desenvolvimento. Não defendemos uma adesão absoluta à reflexão do autor, mas, considerando o nosso período histórico – diferente do vivenciado por Suchodolski – buscamos apreender das experiências organizadas pela classe trabalhadora contribuições para enfrentar as problemáticas significativas da atualidade.

Destacamos, deste modo, a afirmação de Suchodolski (1974) quanto à convicção de que somente a crítica à pedagogia burguesa não alterará o fato de que foram herdadas pela pedagogia socialista as instituições e os fundamentos da pedagogia burguesa. É preciso, reforça o autor, não só realizar a crítica, mas também pensar em que consistem os fundamentos de uma pedagogia socialista que se desenvolve em um período em que se busca edificar o socialismo, mas no qual a realidade ainda se move com princípios herdados da educação burguesa.

Era necessário, portanto, de acordo com o autor, superar a educação burguesa incorporando aquilo de mais desenvolvido que ela produziu ao mesmo tempo em que se

¹¹² “O recurso mais característico da teoria socialista do homem reside precisamente na convicção de que o ser humano, embora seja condicionado pela natureza e história, sempre consegue superar a realidade presente e seu esforço social cria uma nova realidade, com a qual consegue transformar-se, superando constantemente os seus próprios limites. O homem é o mundo do homem – disse Marx em certa ocasião.” (tradução nossa).

¹¹³ “Fundamentos da Pedagogia Socialista” (tradução nossa).

buscava desenvolver os fundamentos de uma educação socialista, consideramos que tal princípio permanece extremamente atual (SUCHODOLSKI, 1974).

Desta questão decorre a postura do autor sobre “*lo que combatimos y lo que aceptamos*” (SUCHODOLSKI, 1974, p. 23)¹¹⁴ da educação burguesa; posição dialética que consideramos central e que nos possibilita compreender que a pedagogia socialista desenvolve-se como produto do caráter antagônico do capital e origina-se justamente das contradições entre o desenvolvimento libertador das forças produtivas [possibilidade] e as decadentes relações capitalistas de produção[realidade]. De tal modo que, uma nova possibilidade de formação humana, afirma Suchodolski (1974), desenvolver-se-á vinculada a um novo modo de vida que encontra seu fundamento na unidade dialética entre o presente e o futuro –no presente que dá vida ao futuro, que traz o novo e não só no presente que elimina o passado: “*Lá educación socialista és una educación para el futuro, pero com una educación organizada em el presente y para las condiciones actuales, con una experiênciã actual y una actual responsabilidade de la joven generaci3n*” (SUCHODOLSKI, 1974, p. 8)¹¹⁵. Para este autor, portanto, a educação socialista é uma perspectiva de futuro, um grande caminho aberto a ser desenvolvido no presente a partir de uma análise profunda da realidade atual.

Tais reflexões nos levam a consolidar nossa proposição de que é preciso defender a transição como categoria que busca a unidade entre presente e futuro. Na atualidade, o processo de formação unilateral se agudiza. Um exemplo do rebaixamento formativo é a atual situação da formação de professores de Educação Física. Então, amparados pela necessidade da transição, defendemos que é preciso elevar a formação a partir de pressupostos que direcionem a mudança do real. E ainda mais, que é preciso compreender que não se trata de qualquer mudança, mas da superação revolucionária do capitalismo. A história da classe trabalhadora organizada é exemplo da possibilidade do desenvolvimento de uma atitude consciente e deliberada passível de transformar radicalmente a realidade e reafirmamos, portanto, que é preciso aprender com as experiências legadas pela classe mesmo que não tenham logrado o êxito esperado:

De manera que si bajo el punto de vista de las necesidades del mundo objetivo de la civilizaci3n en desarrollo debemos definir la educaci3n como la preparaci3n de los individuos con miras a asumir unas tareas cada vez m3s difciles ligadas con el progreso de ese mundo y la necesidad creciente de dominarlo en inter3s de todos, bajo el punto de vista de la personalidad

¹¹⁴ “O que combatemos e o que aceitamos” (tradução nossa).

¹¹⁵ “A educação socialista é uma educação para o futuro, mas com uma educação organizada para o presente e para as condições atuais, com uma experiência atual e uma atual responsabilidade da jovem geração” (tradução nossa).

es menester definir la educación como una ayuda imprescindible para el desarrollo individual, gracias a la cual los hombres estarán en condiciones de elegir adecuadamente su modo de vida, lo cual significa ponerse a la altura de las tareas que la historia les plantea y aprovechar las oportunidades que ésta les depara, consiguiendo con ello una sensación de felicidad y de una existencia plenamente valiosa.(SUCHODOLSKI, 1976, p. 191)¹¹⁶.

Compartilhamos do posicionamento de Suchodolski (1974) sobre a defesa da concepção de uma formação voltada para a tomada de consciência sobre as tarefas necessárias para o progresso da sociedade no sentido da dissolução das contradições impetradas pela luta de classes.

Com o objetivo de aprofundar o debate sobre a necessidade de elevação do padrão formativo na realidade concreta com vistas à transição, apresentamos a síntese realizada por Suchodolski (1974) sobre os fundamentos de uma pedagogia socialista:

1) *A pedagogia socialista deve assumir um caráter tão original quanto a nova realidade social de sua época:* aqui o autor logicamente refere-se à experiência socialista em desenvolvimento na realidade social da Polônia. No entanto, partindo desta afirmação, Suchodolski (1974) sintetiza o debate que vimos realizando sobre a ligação entre a pedagogia burguesa e a pedagogia socialista. Para o autor, apresentava-se a necessidade de revisão e crítica dos fundamentos da pedagogia burguesa, pois não existia um rompimento entre uma e outra, mas uma continuidade. Para nós, nesta reflexão se expressa o caráter de superação por incorporação entre aquilo que a pedagogia burguesa produziu de mais avançado e aquilo que a pedagogia socialista precisa desenvolver em seu caráter original. O ponto de partida é aquilo que realmente existe orientado por aquilo em que é necessário que ele se transforme:

Sería una presunción prejudicial pensar que no podemos aprender nada de la pedagogía que se está desarrollando en los países capitalistas, al igual que es prejudicial creer que todo el sistema educativo de nuestro país y la labor educativa concreta que en él se realiza son infinitamente superiores a la práctica pedagógica de los países con un sistema social diferente. (SUCHODOLSKI, 1974, p.220)¹¹⁷.

¹¹⁶ “Portanto, se do ponto de vista das necessidades do mundo objetivo da civilização em desenvolvimento devemos definir a educação como a preparação dos indivíduos com vista a assumir tarefas cada vez mais difíceis vinculadas com o progresso do mundo e a necessidade crescente de dominá-lo em interesse de todos, sob o ponto de vista da personalidade é necessário definir a educação como uma ajuda essencial para o desenvolvimento individual, graças ao qual os homens serão capazes de escolher adequadamente o seu modo de vida, o que significa pôr-se à altura das tarefas que a história lhe sugere e aproveitar as oportunidades que estas lhe evidenciam, conseguindo com isso uma sensação de felicidade e de uma existência plenamente valiosa” (tradução nossa).

¹¹⁷ “Sería uma presunção prejudicial pensar que não podemos aprender nada da pedagogia que se está desenvolvendo nos países capitalistas, como também é prejudicial acreditar que todo o sistema de educação de nosso país e o trabalho educativo concreto que nele se realiza são infinitamente superiores na prática pedagógica dos países com um sistema social diferente” (tradução nossa).

2) *O ser humano é um ser ativo capaz de criar a si e a seu próprio ambiente:* A defesa do homem ativo capaz de interferir no curso da história é um princípio importante da concepção de homem no marxismo e opõe-se à concepção idealista de homem. Suchodolski (1974), ao apresentar este fundamento, realiza a crítica diretamente à concepção idealista sensualista de homem, subordinando a existência da realidade às sensações. Vale destacar a concepção idealista de homem/formação humana é referência para a formação de professores de Educação Física, como demonstraram os dados da realidade. Esse tipo de entendimento é base para a concepção de homem burguês que se comporta como mero espectador da realidade. Tal concepção precisa ser rechaçada do processo de formação da classe trabalhadora. A classe precisa compreender sua função como força capaz de modificar a realidade e não como mera observadora da mesma.

3) *A atividade humana e seu caráter material e social:* este princípio considera que a atividade humana – a produção material– é quem determina a consciência e não o inverso. De acordo com Suchodolski (1974), este princípio afasta a pedagogia socialista do idealismo arraigado à pedagogia burguesa de não se deter na análise material da realidade. Neste sentido, a pedagogia burguesa assume uma postura de conversão de conceitos em seres auto existentes que prevalecem frente à explicação dos fenômenos nas suas múltiplas determinações. Cabe destacar que as regularidades levantadas por nossa análise de dados demonstraram como, na formação hegemônica de professores de Educação Física, é incipiente a análise do real que direcione o processo formativo e como conceitos de formação e sociedade são tomados como autossuficientes ao não serem explicados.

4) *Formação da consciência e transformação da vida:* é importante que a pedagogia socialista desenvolva-se a partir da compreensão de que a atividade humana é o elemento que constitui o mundo humano. Por isso, não basta defender a mudança de consciência, é necessário também transformar a realidade que edifica a consciência. Este princípio nos possibilita afirmar que existe uma relação dialética entre a formação humana e a transformação da realidade, já que a atividade consciente do ser humano pode impulsionar transformações na mesma e que transformações na realidade modificam a atividade consciente do ser humano.

Julgamos que a formulação teórica sobre a relação entre a consciência e a transformação da realidade articula-se à defesa da necessidade de desenvolvimento de uma força social interessada e organizada capaz de alterar as condições da realidade devido ao reconhecimento

de sua própria situação de submissão – já que é a atividade prática do homem que modifica a realidade e cria a história humana. Sobre isso, afirma Suchodolski (1974) que:

La oposición marxista a toda la filosofía idealista así como a la de Hegel, su oposición a la filosofía materialista tradicional y asimismo a la de Feuerbach, determino la postura específica para la cual la actividad humano era el factor constitutivo del <<mundo humano>>; es decir, del mundo de la naturaleza dominada y de los hombres transformados por el esfuerzo de esa dominación. Esa actividad fue precisamente la que se desarrolló y transformo en el curso de la historia, creando las nuevas formas de la vida humana. (SUCHODOLSKI, 1974, p. 235)¹¹⁸.

5) *A prática revolucionária*: reconhecendo que os homens criam a sua própria condição de existência e que suas atividades práticas podem alterar a realidade, por conseguinte, é necessário que esta atividade prática assuma uma perspectiva revolucionária e não reacionária. Segundo o autor, é preciso refutar o típico pensamento idealista burguês que defende que a realidade é de determinada forma porque é da natureza humana: “*El concepto de la acción revolucionaria desenmascara esas ficciones y abre el camino hacia el nuevo orden en el cual la sociedad y el trabajo se vuelven ‘humanos’*” (SUCHODOLSKI, 1974, p. 238)¹¹⁹.

A realidade é de determinada forma devido à atividade prática do homem e não por fruto de intervenção divina. Portanto, para a pedagogia socialista, não basta qualquer prática: suas ações precisam ser orientadas por um determinado projeto histórico que dá qualidade a ações engajadas à transformação revolucionária da realidade. Destacamos que este fundamento opõe-se ao princípio da pedagogia burguesa de subordinação do desenvolvimento humano às necessidades do capital. A prática revolucionária não prescinde de uma compreensão do indivíduo sobre suas tarefas, meios de ação e participação na luta pelo progresso histórico. O que, para nós, significa até mesmo compreender que a educação não é a redentora da humanidade, mas, tampouco, a humanidade se emancipará sem superar as amarras impostas pela formação burguesa.

6) Para finalizar o debate sobre as questões que envolvem o desenvolvimento de princípios da educação socialista, Suchodolski(1974) aborda a questão sobre *o tempo de duração destes princípios*. Para o autor, os princípios da pedagogia socialista vinculam-se à luta pela

¹¹⁸ “A oposição marxista a toda filosofia idealista assim como a de Hegel, sua oposição à filosofia materialista tradicional e como também a de Feuerbach, determinou a postura específica para a qual a atividade humana era o fator constitutivo do “mundo humano”; isto é, do mundo da natureza dominada e dos homens transformados pelo esforço dessa dominação. Essa foi precisamente a atividade que se desenvolveu e transformou no curso da história, criando novas formas de vida humana” (tradução nossa).

¹¹⁹ “O conceito de ação revolucionária desmascara essas ficções e abre o caminho até a nova ordem na qual a sociedade e o trabalho tornam-se humanos”. (tradução nossa).

objetivação, no socialismo, de uma pedagogia original e esta pedagogia precisa converter-se em instrumento de luta para a transformação do próprio ser humano. Portanto, estes princípios são essenciais, diz o autor, enquanto perdurar a luta pelo socialismo que é realizada ainda em condições capitalistas e, mesmo que esta luta triunfe, tais princípios continuarão atuais na medida em que a prática revolucionária e a concepção marxista de homem continuarão a objetivar-se enquanto diretrizes do trabalho educativo.

De esta manera, la educación socialista nos enseña que ‘la preparación de los individuos para las tareas’ es un proceso tan necesario para la sociedad – que ha de ser el bien común e general – como para los propios individuos que gracias a ello tienen todas las posibilidades para desarrollarse plenamente. (SUCHODOLSKI, 1974, p. 242)¹²⁰.

Reconhecemos, neste sentido, amparados pelas observações de Suchodolski (1974), que a educação, mesmo que sob outro modo de produção, é submetida a um longo período de transição por trazer consigo, assim como todas as relações humanas, vínculos estreitos com o modo de vida burguês. Por conseguinte, a educação continuará essencial à formação daqueles responsáveis por dar continuidade ao processo revolucionário.

Para finalizar este preâmbulo e apresentar as obras que selecionamos para contribuir coma objetivação de uma escola e de uma formação para transição, dialogamos com o texto de Saviani (2011) no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia de inspiração marxista:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim. (SAVIANI, 2011, p. 24, grifo do autor).

No entanto, um outro aspecto que não deve ser perdido de vista é que a expressão “pedagogia socialista”, do ponto de vista marxista, só faz sentido como uma orientação pedagógica em períodos de transição entre a forma social capitalista com a correspondente pedagogia burguesa e a forma social comunista na qual – e apenas nela – será possível emergir uma pedagogia propriamente marxista, vale dizer, uma pedagogia comunista. (SAVIANI, 2011, p. 22).

¹²⁰ “Assim, a educação socialista nos ensina que ‘a preparação dos indivíduos para as tarefas’ é um processo tão necessário para a sociedade – que deve ser o bem comum e geral – como para os próprios indivíduos que graças a este processo tem todas as possibilidades para desenvolver-se plenamente.” (tradução nossa).

Saviani (2011) apresenta a posição de que a pedagogia socialista refere-se ao desenvolvimento de uma pedagogia em um período de transição de uma sociedade socialista para, quiçá, uma sociedade comunista– como, por exemplo, o momento histórico tratado por Suchodolski (1974). No entanto, Saviani (2011) não nega a possibilidade de desenvolvimento de uma pedagogia de “inspiração marxista” e, em nossa posição, de “inspiração socialista” ainda no capitalismo. Isso se dá, conseqüentemente, através do desenvolvimento de parâmetros teórico-metodológicos alicerçados no materialismo histórico dialético e, é claro, sob a orientação de um projeto histórico de sociedade socialista, pois, como exposto por Freitas (2006), a explicitação de um projeto histórico não é questão de diletantismo.

Orientados pelos princípios da Pedagogia Socialista apresentados por Suchodolski (1974) e pelas ponderações expostas por Saviani (2012), selecionamos experiências pedagógicas que consideramos apresentar parâmetros teórico-metodológicos significativos que podem contribuir para o desenvolvimento de uma formação para transição e de um projeto de escolarização para além do capital.

Debateremos, por conseguinte, as contribuições da pedagogia socialista e de pedagogias de inspiração socialista fundamentalmente a partir das seguintes obras: “Escola Comuna” (2009 – 1. ed.) de Moisey Mikhaylovich Pistrak¹²¹; “Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática” (2006 – 8. ed.)¹²² de Luiz Carlos de Freitas; “Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações” (2012 – 11. ed.)¹²³ e “Escola e Democracia” (2006 – 38.ed.)¹²⁴, ambas obras de Dermeval Saviani

Não é nossa intenção apresentar um debate específico sobre todos os fundamentos e argumentos desenvolvido por cada autor em cada obra, mas, sim, apontar elementos nestas obras, referenciados por nossos estudos, que podem contribuir de forma singular com a questão da transição.

A primeira obra – “Escola Comuna” – refere-se especificamente à uma experiência pedagógica socialista, desenvolvida na então União Soviética no período compreendido entre

¹²¹“Moisey M. Pistrak foi um dos líderes ativos das duas primeiras décadas de construção da escola soviética e do desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas [...]. Pistrak era doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do partido comunista desde 1924 [...]. Pistrak é vítima de calúnia e sofre perseguição junto com outros pedagogos [...] foi preso em setembro de 1937 durante a perseguição stalinista dos anos 1930; sua morte por fuzilamento ocorreu em 25 de dezembro de 1937, após permanecer três meses preso” (FREITAS, 2009, p. 17-18).

¹²² A primeira edição data de 1995.

¹²³ A primeira edição data de 1991.

¹²⁴ A primeira edição data de 1983.

1917 e 1931¹²⁵. A referida obra foi editada em 1924 pelo pedagogo soviético Moisey Mikhaylovich Pistrak. Ela é publicada em língua portuguesa pela primeira vez em 2009a partir do trabalho de tradução de Luiz Carlos de Freitas. Apresentamos acordo com a ponderação de Freitas (2009) sobre o estudo da Escola Comuna:

[...] a adesão incondicional ao texto de Pistrak, desconsiderando que a experiência relatada ocorreu sob condições absolutamente diversas das nossas – políticas, sociais e econômicas; ou [...] a sua recusa imediata, pelos possíveis erros cometidos durante a sua realização. Digo possíveis erros, pois a caracterização de determinadas decisões como erro ou como acerto, dependerá igualmente das concepções políticas e filosóficas do leitor, o que se deve ao fato de que tais questões atravessaram o tempo e se colocam igualmente diante de nós nos dias atuais. (FREITAS, 2009, p. 9).

Sobre a segunda e terceira obras, durante nossos estudos de doutoramento buscamos enfrentar aquilo que consideramos como uma *falsa contradição entre as proposições pedagógicas de inspiração socialista de ambos os autores*, pois, para nós, ambas as produções científicas apontam centralmente para o desenvolvimento de um projeto de escolarização de base marxista como necessário para a superação das proposições pedagógicas hegemônicas na atualidade. Defendemos, ainda, que ambos os estudos defendem a escola como espaço extremamente necessário para a formação da classe trabalhadora, especialmente no modo de produção capitalista, no qual a escola assume a posição privilegiada no âmbito da formação intencional e sistematizada.

Indicar a existência de uma falsa contradição entre os estudos não significa que desconhecemos as diferenças que existem entre eles e, sim, que em nossa aceção, tais diferenças não se objetivam como tendências opostas ou que apresentem aspectos e orientações discordantes (o que aí sim, as tornaria contrárias). De acordo com Cheptulin (1982):

Se toda diferença se apresentasse como uma contradição ou uma forma de manifestação da contradição – e as diferenças existem em todo lugar, entre

¹²⁵ “O ano de 1917 é a data da mudança revolucionária na Rússia, mais precisamente entre os anos de 1917 e 1931, quando as bases sociais começam a ser alteradas em direção a construção do socialismo e o ano de 1931 é o ano da primeira reforma educacional da União Soviética, após 1917. O que ocorre neste período reveste-se da maior importância – seja pelos erros, seja pelos acertos – para a construção de uma pedagogia socialista” (FREITAS, 2009, p.10). “Com a vitória da Revolução Socialista, os meios acadêmicos começaram a responder às exigências do novo tempo, buscando estabelecer uma relação entre a produção científica e o regime social estabelecido. São feitas as primeiras tentativas em direção à elaboração de teorias baseadas nos princípios socialistas de formação do novo homem. Durante os primeiros anos da revolução, foram formulados os objetivos da educação que deveriam corresponder aos princípios da revolução proletária. Refletindo o interesse das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade, a pedagogia soviética contrapôs aos princípios da pedagogia burguesa as ideias de vanguarda da humanidade: humanismo, coletivismo, internacionalismo, democratismo, respeito à personalidade do indivíduo, à ação conjunta da educação ao trabalho produtivo e ao desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes como membros da sociedade.” (PRESTES, 2010, p. 29).

outras formações materiais e aspectos de uma mesma formação material – não poderíamos distinguir na realidade outras ligações e relações além das contradições, que representariam a única forma de correlação dos objetos e de seus aspectos. A diversidade das ligações e relações que existem na realidade objetiva está longe de reduzir-se às contradições. O caráter contraditório é universal, mas ele não é a única forma de ligação. (CHEPTULIN, 1982, p. 290-291).

Não é nem o fato de pertencer ao domínio interno nem o caráter essencial das diferenças que faz delas contradições [...] mas sim o fato de que essas diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação. Apenas os aspectos diferentes que tem tendências e orientações de mudança e de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição. (CHEPTULIN, 1982, p. 290-291).

Portanto, é ressaltando a existência de uma falsa contradição, que reconhecemos diferenças entre as proposições teóricas de Luiz Carlos de Freitas e Dermeval Saviani. Ao mesmo tempo, reconhecemos que ambas as obras têm a contribuir para a proposição de uma escola para transição. É equivocado afirmar, devido a haver uma centralidade no debate realizado por Freitas quanto à questão da alteração da forma escolar capitalista, que esta proposição aproxima-se das tendências do “aprender a aprender” que retiram da escola o conteúdo científico a ser ensinado. Assim como também julgamos equivocado afirmar que a pedagogia histórico-crítica – uma teoria pedagógica e educacional em desenvolvimento, que ancora seu debate na defesa do trabalho educativo e, conseqüentemente, na defesa do saber científico sistematizado como essencial ao desenvolvimento do ser humano – não apresenta contribuições acerca da alteração da forma escolar.

Para nós, este tipo de celeuma não contribui para superar a condição precária da educação na atualidade. Defendemos a necessidade de buscar unidade entre os estudos que se propõem a desenvolver contribuições pedagógicas a partir do legado teórico marxista, o que não significa subsumir as diferenças, mas debater a partir da unidade entre elas na perspectiva de contribuições concretas para alteração do real.

A seguir, das três obras selecionadas, destacamos contribuições que consideramos centrais para o desenvolvimento de uma formação e de uma escola para a transição, tendo em vista essencialmente que a necessidade de elevação do padrão cultural da humanidade encontra contribuições singulares nos pressupostos desenvolvidos nas proposições pedagógicas que apresentam o marxismo como referência teórico-metodológica.

4.2.1 Contribuições da Escola Comuna

Cada estudante deve tornar-se lutador e construtor. A escola deve esclarecer para ele pelo que e contra o que deve lutar, o que e como ele deve construir e criar. Seguem-se daí as conclusões para a escola: sobre o conteúdo da educação – instrumento de luta e criação; sobre os métodos de estudo – habilidade de usar na prática estas armas; sobre as tarefas formativas – o lugar do estudante na vida. (PISTRAK, 2009, p. 121-122).

Colocaremos em evidência duas categorias desenvolvidas na experiência soviética e que consideramos essenciais para pensarmos uma formação para a transição, são elas: o ensino com base na realidade/atualidade e a auto organização/auto direção estudantil. Ressaltamos que não se trata neste momento da apresentação de resenha ou desenvolvimento de crítica específica à obra do pedagogo soviético, mas da tentativa de localizar, nesta experiência, contribuições interessantes para proposições objetivas ao debate que vimos realizando.

Estamos conscientes também que o ensino desenvolvido a partir da atualidade exposta na experiência da *Escola-Comuna* reporta-se, em âmbito conjuntural, ao período de constituição da revolução soviética, um período de transição do capitalismo ao comunismo através do socialismo e, concomitantemente, de enfrentamento ao imperialismo em nível internacional.

Desenvolver um projeto de escolarização com base na atualidade não diz respeito somente à orientação que será oferecida à seleção do conteúdo científico –embora também se refira a esta questão –, mas, sobretudo, trata-se de fornecer orientação política à juventude, direcionar os seus interesses, sob a premissa do rompimento da vinculação da formação às necessidades de produção e reprodução do capital.

Na aparência, ou melhor, do ponto de vista do senso comum, defender que a formação da juventude deve ser orientada por uma visão de mundo marxista, cujos interesses devem ser formados considerando-se uma clara direção política, pode sugerir uma interferência à “livre expressão” das crianças e jovens. No entanto, se procurarmos analisar esta questão a partir de suas determinações reais, vemos que a educação hoje se desenvolve hegemonicamente sob determinada orientação política, produzida por valores oriundos do modo de vida burguês, tais como o individualismo mesquinho, a competição exacerbada, o sectarismo, o egoísmo, etc. Na maioria das vezes, tais valores apresentam-se obnubilados pela defesa da neutralidade científica e da “livre expressão” –como, por exemplo, o discurso profundamente reacionário que vem ganhando força e que é realizado pela Organização Não Governamental (ONG)

Escola Sem Partido¹²⁶, que defende uma espécie de “macartismo” nas escolas brasileiras, sejam elas da rede privada ou pública. Esta ONG repete um discurso fundamentado em uma “preocupação” quanto à “contaminação” político-ideológica das escolas, em resumo, uma falácia de ode ao conservadorismo.

Para nós, o ensino desenvolvido com base na atualidade permite romper com este tipo de posição reacionária e idealista, na qual aparentemente não existe uma posição ideologicamente capitalista. O capitalismo é o modelo produtivo atual e as ideias da classe hegemônica – burguesa – influenciam livremente a formação de crianças e jovens nas mais diferentes esferas da vida. A contaminação “político-ideológica” a que se refere a citada ONG diz respeito às ideias de crítica e oposição ao ideário burguês.

Esta orientação política hegemônica do ensino expõe a necessidade de desenvolvimento na criança/jovem da capacidade de compreender o mundo em suas diferentes determinações. Desta compreensão abrange afastar-se do senso comum e de explicações idealistas da realidade, refutando claramente dogmas como os que justificam a realidade de extrema miséria vivida pela maioria da humanidade na perspectiva do castigo. É preciso compreender que os homens criam as ideias e não o inverso.

Portanto, a concretização da atualidade na escola da transição também se apresenta na defesa incondicional da laicidade da educação pública. Assim, explicações criacionistas sobre a formação da humanidade precisam ser combatidas, assim como o ensino religioso como matéria obrigatória nas escolas. Neste sentido, reconhecemos que o marxismo:

[...] nos dá não apenas a análise das relações sociais existentes, não apenas o método para a análise da atualidade para esclarecer a essência dos fenômenos sociais e iluminação das suas ligações mútuas, mas também um método de atuar para mudar o existente em uma direção determinada, fundamentada pela análise. (PISTRAK, 2009, p. 122).

Como demonstrado por Alves (2010), embora conscientes de que a proposição que defendemos sobre a prática de ensino/estágio supervisionado como articuladores do currículo não se concretize na totalidade como aquilo que Pistrak (2009) desenvolve como o ensino ligado à atualidade, julgamos que uma concepção de Prática de Ensino e Estágio

¹²⁶Texto retirado da página da Associação/ONG –<<http://www.escolasempartido.org/>>: “EscolasemPartido.org é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior. A pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo. Como membros da comunidade escolar – pais, alunos, educadores, contribuintes e consumidores de serviços educacionais –, não podemos aceitar esta situação.”.

Supervisionado opostas à concepção terminalista hegemônica podem contribuir para aproximar a formação de professores de Educação Física do desenvolvimento de um programa formativo com aderência à realidade/atualidade.

Comumente, estas disciplinas – Estágio Supervisionado e Prática de Ensino – são tratadas como sinônimos nos cursos de formação de professores. Procuramos diferenciar as mesmas a partir da explicação de que o desenvolvimento das referências do conhecimento no pensamento se dão através de sucessivas aproximações. O Coletivo de Autores (1992) denomina tal constatação como o princípio curricular da espiralidade da incorporação das referências no pensamento e, ao organizarmos a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado a partir desta lógica, tais disciplinas deverão expressar, na formação de professores, diferentes níveis de aproximação à docência, em que as referências – no sentido de constatar, interpretar, compreender, explicar e intervir na realidade – encontram-se em graus de aproximação distintos (ALVES, 2010).

Portanto, nesta proposição, a Prática de Ensino configura-se como a disciplina com a função de possibilitar a aproximação à docência. Por isso, deverá ser oferecida durante toda a primeira metade do curso, na qual os professores em formação encontram-se no momento – no que se refere à construção das referências no pensamento – de constatar os dados da realidade, de realizar sistematizações e generalizações através do confronto de teorias e de aprofundar a compreensão teórica e prática da docência a partir da orientação e supervisão de professores pesquisadores da instituição onde ela for oferecida. De forma diferente, o Estágio Supervisionado caracteriza-se pela prática da docência em si, podendo ser iniciado depois de finalizada a primeira metade do curso e, também, ser acompanhado por professores pesquisadores e supervisionado nos campos de trabalho.

Estamos convencidos de que é preciso, onde ainda não é possível, objetivarmos o fundamento do desenvolvimento de uma educação a partir da referência da atualidade, em que se fortaleça a compreensão sobre as contradições da realidade atual e que se possibilite aos estudantes a intervenção na realidade na forma de sucessivas aproximações, seja no âmbito da educação pública, da saúde pública, dos espaços públicos de lazer e etc.

Consideramos que o desenvolvimento e a compreensão da docência sob esta lógica permite acirrar as contradições presentes no processo de formação de professores, objetivando necessariamente, formar professores engajados na alteração da realidade ou professores que cumpram ao menos aquilo que a educação burguesa anuncia, mas não objetiva: o ensino de qualidade para todos.

Partindo do pressuposto de que a educação engajada à realidade deva permitir compreender e dominar a realidade com o objetivo de transformá-la, o estudo com base na atualidade nos cursos de formação de professores primeiramente precisa romper com o modelo teórico idealista e propedêutico que é hegemônico. Por isso, na experiência apresentada por Pistrak (2009), a perspectiva da auto-organização/autodireção¹²⁷ é desenvolvida com estreita relação à questão da atualidade.

A autodireção apresenta-se como essencial quando vinculada à formação humana necessária à atual conjuntura. No período em que a experiência pedagógica soviética foi desenvolvida tratava-se justamente da busca pelo desenvolvimento do novo homem responsável a dar seguimento à luta pelo desenvolvimento de novas relações sociais e produtivas compatíveis com o projeto histórico socialista.

Neste sentido, questionamos: considerando a necessidade de desenvolvimento das condições subjetivas para a objetivação da transição, que tipo de formação humana se faz necessária à atualidade? Buscando correspondência às formulações sobre a transição expostas neste capítulo, defendemos que se trata de elevar o padrão formativo da classe trabalhadora para a compreensão da realidade e de suas contradições. Trata-se, sobremaneira, de uma formação com orientação política que contribua ao amadurecimento das condições subjetivas de organização do proletariado e de sua vanguarda.

Julgamos que as necessidades formativas do período atual aproximam-se daquelas apontadas por Pistrak alguns anos após a revolução soviética de 1917, pois, embora se tratem de momentos históricos distintos, encontramos unidade entre elas na medida em que consideramos a realidade na perspectiva da transição.

A auto-organização, a título de exemplo, não pode ser reduzida ao autosserviço e ao autocuidado, embora tais tarefas se incluam no desenvolvimento da mesma. É preciso cuidado quanto à participação das crianças no autosserviço para que não sejam sobrecarregadas na execução desta atividade. Também se deve tomar o cuidado de não confundir a auto-organização com a reprodução da proposição burguesa de utilizar uma criança para vigiar outra sob o pretexto de desenvolvimento de uma disciplina autodeterminada. Conforme Freitas (2006):

¹²⁷ Em nossa análise, ressaltamos, *não há aproximação* entre a proposta pedagógica do “aprender a aprender” – na qual se expressa defesa do aprender sozinho – e a defesa da auto-organização como um princípio importante para o desenvolvimento humano.

Estimular a auto-organização dos alunos não é, deixe-se claro, cuidar da horta coletivamente, ter um grêmio, cuidar da limpeza da sala de aula e da escola. Essas tarefas poderão estar incluídas, mas haverá, sempre, que se ter clara a função educativa da atividade. Quando uma atividade torna-se rotineira, perde sua função educativa, não tem mais sentido. Pode vir a ser, até, uma forma de explorar o trabalho infantil no interior da escola, diante da precariedade dos investimentos em educação. (FREITAS, 2006, p. 112).

As tarefas selecionadas para impulsionar o desenvolvimento da autodireção devem exigir o domínio de si, responsabilidade, iniciativa e criatividade. Embora se apresente uma crítica de Pistrak (2009) quanto à tutela demasiada dos pedagogos/professores que, por muitas vezes, tomam para si aquilo que é destinado à responsabilidade das crianças, isso não significa que os pedagogos/professores não direcionem o desenvolvimento da autodeterminação. Sobre isso, destaca o autor que:

Nem por um minuto pensamos que a criança tudo possa fazer por si mesma, que nas questões da autodireção o professor não deva jogar nenhum papel. Isto não é verdade: o professor sempre dirige o trabalho na auto-organização, ele deve a seu tempo dar ajuda e conselho, ele deve discretamente dirigir pelas crianças, mas não tutelá-las exageradamente. Isto apenas prejudicará o êxito dos nossos objetivos. (PISTRAK, 2009, p. 129).

A amplitude da auto-organização na Escola Comuna abarca o desenvolvimento da escola em sua totalidade. As crianças e jovens junto aos pedagogos/professores desenvolvem, a partir de uma relação autodeterminada, a consciência e a responsabilidade de cada um na construção da escola:

As crianças desde cedo devem aprender que ela não apenas subordinam-se a determinados pilares solidificados da escola, mas influenciam ativamente ao seu crescimento, desenvolvimento, mudança para que eles com clareza compreendam porque a escola desenvolve-se exatamente numa dada direção. (PISTRAK, 2009, p. 129).

Embora reconheçamos que o desenvolvimento da autodireção está vinculado à alteração da forma escolar em sua totalidade, portanto, não se restringe à orientação deste ou daquele professor isolado da organização global da escola, buscamos novamente exemplificar a possibilidade de desenvolvimento da autodeterminação em atividades que, comumente, os professores de Educação Física assumem inteiramente nas escolas, clubes, etc.: a organização de campeonatos, festivais esportivos, ginásticos, de dança, entre outras atividades. Trata-se novamente de buscar acirrar determinadas contradições na formação, com vistas a contribuir com a perspectiva de formação que defendemos.

É preciso questionar: por que a única tarefa que cabe ao aluno em um festival esportivo é apresentar-se ou competir por determinada equipe? Por que os estudantes não assumem a

organização de festivais e campeonatos em sua totalidade, expondo todo o conhecimento adquirido para além do domínio da técnica necessária para jogar e/ou apresentar-se? Arbitrar, organizar times, convites, estrutura, resolver conflitos, desenvolver coreografias, séries ginásticas, etc.

Não é tarefa simples para os professores direcionar os estudantes nesse sentido e, decididamente, é até mais fácil fazê-lo sem o envolvimento dos alunos. No entanto, julgamos que este tipo de proposta proporciona outra compreensão da responsabilidade do estudante/aluno na organização da escola. Nela se expressa também a possibilidade de uma disciplina isolada contribuir para a alteração da cultura pedagógica da própria escola.

Comprendemos, portanto, que os estudantes não devem ser somente cumpridores de tarefas, mas responsáveis por determinadas atividades, não no sentido apresentado pelos construtivistas, já que, por exemplo, para jogar, arbitrar, organizar equipes, chaves, criar apresentações de dança e ginástica é necessário domínio de um conhecimento científico que diz respeito aos conteúdos clássicos da Educação Física. Este tipo de iniciativa, em articulação ao ensino do conhecimento científico, objetiva o desenvolvimento de outras potencialidades que apresentam consonância naquilo que Pistrak (2009) denominou como: “1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar o seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa” (p. 126).

É óbvio que estes apontamentos não prescindem da apreensão de conhecimento científico. A autodireção está ligada ao desenvolvimento da escola como um todo e é essencial para a objetivação da aprendizagem que rompe com a passividade da escola burguesa. Não basta colocar os estudantes para reproduzir determinada coreografia, não basta avisar a turma o dia do campeonato de futebol. O conhecimento precisa ser tratado a partir do seu desenvolvimento sócio histórico¹²⁸ e os estudantes orientados para o desenvolvimento da auto-organização. Uma questão não exclui a outra, elas articulam-se.

Por último, destacamos da experiência da auto-organização da escola soviética a relação da escola com a formação política das crianças e jovens. A alteração da lógica de organização e gestão autoritárias na Escola Comuna para formas democráticas, em nossa acepção, contribuem diretamente para esta questão. Um exemplo disso é a realização de assembleias gerais constantes na Escola Comuna que objetivavam debater os problemas e decidir questões

¹²⁸ Abordaremos esta questão ao tratarmos das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

referentes à escola e delas participavam estudantes, pedagogos e professores. Nestas assembleias também era abordadas questões que diziam respeito à conjuntura política da época e que orientavam muitas das decisões tomadas pelo coletivo escolar.

Outra questão que se destaca nesta experiência socialista é a participação dos estudantes em organizações de crianças e jovens, como era o caso da relação que a União da Juventude Comunista da Rússia desenvolvia com a Escola Comuna. Para Pistrak (2009, p. 131):

[...] a auto-organização deve imediatamente servir para a aproximação da escola com outras organizações infantis, com a juventude trabalhadora, e, assim, retirar as crianças das paredes da escola. Em relação à auto-organização, ganha mais uma saída, que familiariza as crianças de organizações semelhantes entre si, ampliando dessa forma também o caráter da união infantil, para qual desde determinada idade tornam-se apertadas às quatro paredes da escola.

As crianças e jovens da Escola Comuna envolviam-se diretamente com o entorno de sua escola, excursões e trabalhos desenvolvidos nas fábricas, nos orfanatos e no campo. O trabalho como princípio educativo exigia e proporcionava outra lógica de organização escolar, que era desenvolvida em uma relação de unidade entre a atualidade e a auto-organização.

A participação em grêmios escolares, centros e diretórios acadêmicos, diretórios centrais estudantis, organizações de movimentos da juventude entre outras possibilidades apresentam-se como contribuição importante para a formação política dos estudantes na atual conjuntura. Neste sentido, o incentivo a este tipo de engajamento nos parece muito importante sob a perspectiva da transição.

Ao debatermos as questões que envolvem a auto-organização, o fazemos conscientes de que o acesso ao conhecimento científico e o domínio deste é extremamente necessário para a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora. Todavia, a escola da transição precisa se reconhecer também como organismo político, o que implica dizer que ela, necessariamente, tem de contribuir para o desenvolvimento da autodireção na formação humana. Esta relação não pode ser artificial; é preciso que ela se apresente no projeto de escolarização real da vida das crianças e jovens. E isso é, precisamente, o que defendemos. Conforme Pistrak (2009, p. 127):

Mas todos os objetivos da autodireção não podem ser atingidos se a autodireção das crianças é apenas uma brincadeira. É preciso estabelecer, de uma vez por todas, que as crianças, e especialmente um jovem, não apenas prepara-se para a vida, mas vive agora sua grande vida real. É preciso organizar esta vida para ele. A autodireção deve ser para ele um assunto realmente grande e sério, com obrigações e responsabilidades sérias. Aquela proposição de que a criança não “prepara-se” para tornar-se membro da

sociedade, mas já é agora, já tem agora suas necessidades, interesses, tarefas, ideias, vive agora em ligação com a vida dos adultos, com a vida da sociedade, não deve jamais perder-se de vista pela escola, se ela não quer sufocar o interesse das crianças pela escola como *sua* organização, *o seu* centro vital.

4.2.2 Contribuições da Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática

Provavelmente a formação teórica dos profissionais de Educação Física continue fragilizada em função, também, de processos de reestruturação curriculares que não levam em conta a organização do processo de trabalho pedagógico, a produção e a apropriação do conhecimento em novas bases teórico metodológicas. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 64).

A tendência levantada por Santos Júnior (2005) nesta citação confirmou-se na análise dos PPP de cursos de Educação Física que realizamos nesta tese. Os documentos que utilizamos como dados empíricos desta pesquisa –os PPP – são exatamente produtos de reformulações curriculares, às quais o autor referiu em 2005. Dez anos se passaram e, considerando as regularidades que localizamos, é possível afirmar que as reformulações curriculares não levaram em conta a organização do processo de trabalho pedagógico e/ou a apropriação e produção do conhecimento em novas bases teórico-metodológicas, como se referiu Santos Júnior (2005).

Buscando contribuir para alterar esta realidade em sua expressão superior, localizamos, nos estudos desenvolvidos por Freitas (2006), contribuição significativa para compreensão da relevância que a organização do trabalho pedagógico apresenta tanto na alteração da forma escolar capitalista quanto para a reformulação dos cursos de formação de professores¹²⁹. Deste modo, iniciamos este subtópico abordando a relação da categoria da organização do trabalho pedagógico com a formação de professores e colocamos em evidência nossa posição em defesa do PPP como documento que fornece direção política para a formação. Por fim, neste tópico, damos destaque à categoria da unidade metodológica, reconhecendo-a como indispensável para o desenvolvimento de uma consistente base teórica na formação de professores de Educação Física.

Para Freitas (2006), a Organização do Trabalho Pedagógico deve ser compreendida em dois níveis: “a) como trabalho pedagógico que no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho

¹²⁹ Utilizaremos também como referência para o desenvolvimento deste subtópico três teses de doutorado que se referem à organização do trabalho pedagógico na especificidade da Educação Física: Taffarel (1993), Escobar (1996), Santos Júnior (2005).

pedagógico da escola, *como projeto político pedagógico da escola.*”(FREITAS, 2006, p. 94, grifo nosso). Neste sentido, a organização do trabalho pedagógico diz respeito à organização do curso em sua totalidade: a postura frente à realidade, a relação com a universidade, o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, organização das disciplinas, concepção de projeto histórico, concepção de formação, etc.

O PPP, como documento essencial para orientar a organização do trabalho pedagógico, precisa objetivar-se como expressão teórica do mesmo, fornecendo direção real ao processo formativo. Não há sentido na existência de um PPP desenvolvido com base no “*laissez faire, laissez aller, laissez passer*”.

Embora o PPP se apresente como essencial para uma consistente organização do trabalho pedagógico, os documentos que analisamos indicam uma profunda relativização pedagógica da função social do PPP. O desenvolvimento de um PPP não pode tornar-se um processo de disputa de par ou ímpar, muito menos um “*acordo de cavalheiros*” – uma resolução desta estirpe apresentou-se como possível causa para a divisão da formação do curso de Educação Física da UFS entre licenciatura e bacharelado, de acordo com a entrevista de um dos professores do corpo docente da instituição (ALVES, 2010).

Nossa posição vai de encontro a este tipo de postura. Consideramos que o PPP pode contribuir no processo de alteração da organização do trabalho pedagógico na medida em que, coeso às necessidades da realidade atual, expresse teoricamente os parâmetros teórico-metodológicos que orientam o projeto formativo do curso.

E, por se tratar de um documento que fornece direção teórico-metodológica ao processo de formação, não pode objetivar-se como documento lembrado somente em períodos de reformulação obrigatória de cursos com vistas a atender mudanças demandadas por instâncias superiores como, por exemplo, após a alteração de diretrizes curriculares.

É preciso constantemente avaliar o próprio curso, retornar ao PPP e criticamente observar em que grau a proposição formativa realiza-se na prática; se há coesão entre aquilo que a instituição propõe (objetivos) e aquilo que realmente existe e que só pode ser observado através de uma avaliação séria que considere os objetivos enunciados. Para Freitas (2006), os objetivos gerais/avaliação da escola encarnam a função social da escola que é adquirida do modo de produção no qual ela se insere:

Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados permite que o aluno se

confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação. (FREITAS, 2006, p. 95).

Esta explicação sobre a relação entre os objetivos/avaliação e a função social que assume a instituição no modo de produção capitalista corrobora ainda mais para a compreensão sobre a necessidade de explicitação das concepções que direcionam o processo formativo, já que a ausência de proposições alinhadas a um projeto histórico de superação do capital contribui para o fortalecimento de posicionamentos reacionários.

Defendemos que não lutar contra esta lógica é, precisamente, aceitar a realidade de rebaixamento da formação e fortalecer posicionamentos conservadores. Santos Júnior (2005), ao analisar os PPP de três cursos de Educação Física do Estado da Bahia –UFBA, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidade Católica do Salvador (Ucsal) –, expõe a relação entre as posições políticas conservadoras e a desqualificação da formação de professores de Educação Física:

[...] há indicadores claros de que PPP conservadores, acabam por fazer prevalecer o polo negativo da contradição qualificar-desqualificar. A base do trabalho pedagógico ainda está fortemente marcada pelas dicotomias *teoria/prática* (constatada na presença de concepções de aulas teóricas e aulas práticas, bem como na visão terminalista, prevalecendo onde primeiro se aprende a teoria para depois aplicar na prática – evidenciada, por exemplo, pelo lugar e papel desempenhado no currículo pelas disciplinas Prática de Ensino/estágio curricular); *graduação/pós-graduação* (na ausência de intercâmbio com cursos de pós-graduação existentes que permitisse aos estudantes de graduação o contato com pesquisadores, problemáticas de pesquisa e processos de trabalho científico); ensino-pesquisa-extensão (que são entendidas como atividades estanques, desconexas ficando a mercê de alguns professores a tentativa de integração, o que não acontece – no máximo podemos encontrar algumas experiências isoladas que não alteram a regra; universidade/sociedade (à medida que as problemáticas significativas da atualidade não são objeto da aula)); *político/pedagógico*. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 110, grifos do autor).

Nossa intenção, ao dialogar com Santos Júnior (2005), não é julgar se esta realidade foi ou não alterada nos últimos 10 anos nas referidas instituições; mas de reconhecer a relação de indissociabilidade existente entre político e o pedagógico na formação. Por isso nossa defesa na manutenção do conceito de Projeto Político Pedagógico. Não se trata de uma expressão qualquer que pode ser substituída por outra, se trata de reconhecimento do Projeto Político Pedagógico como categoria teórica que traz em si – como toda categoria – explicações sobre o grau de desenvolvimento da realidade social, neste caso, sobre as relações e

propriedades dialéticas entre a política e a pedagogia na formação de professores. No entanto, mesmo quando esta relação não é explicitada – na ausência de posicionamento teórico-metodológico, esta relação se apresenta na realidade formativa¹³⁰.

Sob a perspectiva da necessidade de resistência frente ao processo de desqualificação da formação, nos afinamos à posição de Escobar (1997) que sustenta a importância estratégica do PPP no fortalecimento do polo positivo da contradição qualificar-desqualificar, dando destaque a questão da relação com a realidade atual:

O nosso trabalho reforçou a abordagem do Projeto político-pedagógico como estratégia para intervir na realidade social e de, a partir de uma reflexão pedagógica capaz de interpretar as relações sociais de uma sociedade historicamente determinada, interferir no seu desdobramento numa dada direção. Por isso a referência da “realidade atual”, hoje, como balizadora das decisões pedagógicas, deve implicar não apenas o entendimento geral dos efeitos da planetarização do capitalismo, manifestados no aumento dramático, imoral, da miséria e exclusão social da classe trabalhadora brasileira, senão, principalmente, dos seus efeitos concretos no nível das exigências que estão sendo impostas ao sistema de ensino. (ESCOBAR, 1997, p. 142).

Uma das conclusões que Micheli Ortega Escobar apresenta em sua pesquisa é a de que a organização geral da escola é mediada pelas relações sociais mais gerais e pela própria prática que acontece, hegemonicamente, em sala de aula. Portanto, é necessário que o PPP seja orientado por uma teoria pedagógica e educacional¹³¹ que possibilite alterar a realidade da organização do trabalho pedagógico, contribuindo substancialmente para orientar o trabalho educativo. Deste modo;

O aprofundamento na prática pedagógica do professor na sala de aula e na prática pensada a nível da produção teórica analisada permitiu-nos reunir evidências de que a organização geral da escola é uma mediação entre as relações sociais e a sala de aula, e isto reafirma que, ademais, para superar a Didática, precisa-se de uma nova qualidade no desenvolvimento da prática pedagógica do professor modelada numa teoria educacional emergente do trabalho revolucionário e cotidiano da classe trabalhadora e seus aliados, sem o que não haverá condições para que ela aconteça. (ESCOBAR, 1997, p. 152).

É a partir desta constatação que damos destaque à função social da categoria *unidade metodológica* para a alteração qualitativa da formação de professores de Educação Física. Como o próprio nome diz, a unidade metodológica diz respeito ao desenvolvimento do trabalho pedagógico coeso entre os diferentes docentes responsáveis por dar concretude a uma

¹³⁰ Não significa que corroboramos com o ideário crítico-reprodutivista que constata a realidade de forma radical, mas não indica a possibilidade de sua transformação.

¹³¹ Trataremos desta questão no próximo sub tópico deste capítulo.

proposta formativa, ou seja, trata-se do desenvolvimento do trabalho pedagógico referenciado na interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade é entendida como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um objeto de estudo. Para facilitar a conceituação da interdisciplinaridade, pode-se contrapor-lá a noção de multidisciplinaridade. Neste último caso, os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe. Não há interação em nível de método e nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar. (FREITAS, 2006, p. 91).

Ora, não há como pensar uma forma mais oportuna de se debater e pensar o desenvolvimento de uma possível unidade teórico-metodológica do que através da formulação coletiva de um Projeto Político Pedagógico. No caso da Educação Física, destaca-se, por exemplo, a necessidade de unidade em torno da seleção e desenvolvimento do objeto de estudo da área – só para *dar início* à objetivação de uma proposta que apresente a unidade metodológica como orientadora da organização do trabalho pedagógico.

O “dar início” diz respeito à nossa compreensão de que para a efetivação da unidade metodológica é necessário o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de uma teoria que permita pesquisar a realidade a partir de suas determinações sócio-históricas, superando suas expressões pseudoconcretas. Neste sentido, não é qualquer teoria que permite objetivar a interdisciplinaridade.

Nesta perspectiva, Freitas (2006) afirma que o marxismo é a única teoria que pode oferecer sustentação ao desenvolvimento de uma unidade metodológica e que a tentativa de desenvolvimento da interdisciplinaridade independente da teoria marxista pode propiciar, no máximo, o desenvolvimento de uma multidisciplinaridade.

Amparada pelo posicionamento apresentado por Luiz Carlos de Freitas e Moisey M. Pistrak, Escobar (1997) reafirma a importância da teoria marxista para o desenvolvimento da unidade metodológica:

A teoria materialista representa uma outra perspectiva de abordagem do conhecimento, porque admite os nexos internos e históricos do seu conteúdo e forma, reconhecidos no que lhe é imanente, próprio, o modo de produção em que foi gerado e que o determina. Demonstra que o conhecimento tem como critério a apreensão do mundo, pela via da práxis, da unidade teoria-prática materializada na ação-reflexão-ação. Explica que o processo cognitivo ou ato de conhecer é produto histórico, com caráter social, resultante do trabalho humano e que as forças motrizes dessas ações precisam passar através do cérebro do homem, precisam transformar-se em

motivações de sua vontade para levá-lo a agir, de forma que o mais elementar conhecimento sensível deriva de uma percepção ativa. Em outros termos, até o mais elaborado conhecimento – que dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, do mundo falso, místico, mítico, da aparência, do ocultamento –, para alcançar a realidade, deriva da práxis humana. Existindo formas diferenciadas de ocorrer a apropriação da realidade, há diferentes lógicas ou teorias do conhecimento para a apreensão do concreto e sua transformação em concreto pensado. Daí a exigência de se refletir criticamente sobre aquela que será priorizada dentro da escola. (ESCOBAR, 1997, p. 60-61).

Julgamos que a busca pela unidade metodológica possa indicar um caminho interessante na disputa pela direção da formação de professores e, de certa forma, esta posição contribui significativamente para a posição de que “consensos possíveis” – como foi o caso das DCNEF – não são concretos.

A realidade de falso consenso da formação de professores de Educação Física precisa ser alterada. Não é possível continuar “*tudo como dantes no quartel d’Abrantes*” enquanto continua sendo perpetuada a vergonhosa situação hegemônica da não explicitação de parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores de Educação Física nas universidades federais do país.

Há 22 anos, Taffarel (1993), ao observar e analisar as aulas dos cursos de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), afirmou a necessidade de desenvolvimento da unidade metodológica para qualificar o processo de formação profissional:

Não foi possível identificar nas aulas observadas a busca de uma unidade metodológica. Cada professor ministra o conteúdo de acordo com seus entendimentos e de acordo com o enfoque que melhor lhe convém. Isto está expresso no trabalho individual onde cada professor (ou grupo de professores) cuida de sua disciplina, sem que se explicita uma unidade metodológica, onde seja buscada a apreensão da realidade em todas as suas relações e interconexões, onde se busque uma unidade na concepção de homem e de profissional que se quer formar (TAFFAREL, 1993, p. 232).

Se considerarmos a tese de Taffarel (1993) como marco histórico para referenciar a formação de professores de Educação Física, reconhecemos mais de três décadas em que a formação profissional na área é objetivada mediante um intenso processo de desqualificação ainda no momento da formação. A esta conclusão também chegou Santos Júnior (2005).

Todavia, também continuamos defendendo, nestas três décadas, que é preciso agudizar as contradições e fornecer elementos que possibilitem impulsionar a organização do trabalho pedagógico na direção – horizonte – da concretização de uma unidade metodológica.

Defender a unidade metodológica como horizonte não significa que estamos abrindo mão de defender a objetivação da mesma em sua totalidade, entretanto, reconhecemos que a unidade metodológica faz parte de nosso posicionamento mais avançado, faz parte de nosso programa máximo. Ao mesmo tempo em que temos a referência de um programa máximo, buscamos disputar um programa de transição para alterar qualitativamente aquilo que realmente existe, elevando o programa de formação mínimo (realidade) ao máximo (possibilidade).

Neste sentido, destacamos a posição de Santos Júnior (2005) sobre a necessidade de enfrentarmos as contradições da realidade objetivando superar a concepção de formação mínima:

Sem que estas questões sejam enfrentadas/superadas o que iremos presenciar, muito provavelmente, é o recrudescimento da formação de professores de educação física. Processo que já se encontra em movimento e que aqui estamos chamando provisoriamente de pedagogia *do mínimo* para indicar o processo de desqualificação da formação pela via do rebaixamento dos saberes que devem/deveriam estar sendo considerados nas licenciaturas. Não são poucos os professores que incorporam ao discurso que os alunos devem, na graduação, aprender o mínimo necessário para a sua formação. Na falta de um *minimômetro* nos adiantamos a afirmar peremptoriamente que aprender o mínimo é aprender o bastante para saber que deveria ter aprendido mais. Estes elementos precisam de um contraponto que sirva de ponto de apoio para aqueles que estão convencidos que é preciso ir além do capital. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 62, grifos do autor).

No âmbito mais geral, consideramos que a objetivação da proposição da Anfope sobre base comum nacional para a formação de professores converge com a defesa da unidade metodológica. Ademais, consideramos que um passo essencial a ser dado no que se refere ao desenvolvimento da unidade metodológica nos cursos de Educação Física é a compreensão ampliada da formação em licenciatura, dando um fim a esta posição a-científica que é a separação da formação entre licenciados e bacharéis.

Como possibilidade avançada para a objetivação da unidade metodológica está o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico a partir de uma teoria pedagógica e educacional de base marxista.

Deste modo, não poderíamos deixar de destacara contribuição dos profissionais que vêm se debruçando sobre o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica – teoria educacional e pedagógica de base marxista – ao debate que envolve a questão da transição.

4.2.3 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento matéria, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2012, p. 76, grifos do autor).

Como vimos defendendo neste capítulo, entendemos que as formulações mais avançadas para a formação humana estão em desenvolvimento nas experiências concretas travadas pela classe trabalhadora. Tais formulações ancoram-se nas proposições pedagógicas de base marxista cuja expressão mais desenvolvida, no Brasil, é a pedagogia histórico-crítica.

Reconhecemos a pedagogia histórico-crítica como uma teoria pedagógica e educacional em desenvolvimento. Afirmarmos que ela está “em desenvolvimento” não por a considerarmos incipiente, mas por compreendermos que contribuições significativas têm sido fornecidas por uma série de pesquisadores e grupos de pesquisa no país¹³² e que tais contribuições vêm no sentido de romper com a lógica da terminalidade do conhecimento, colocando-se em consonância com a necessidade de consolidação e crescente expansão de uma teoria científica autêntica.

O desenvolvimento da teoria científica autêntica se realiza por várias linhas. Antes de tudo ele se enriquece, inclusive com o auxílio da hipótese, com novas teses; nela o sistema de conhecimento se amplia e se aprofunda à custa da inserção de novas teses e da concretização de velhas. (KOPNIN, 1978, p. 285).

Consideramos, portanto, que a pedagogia histórico-crítica vem, ao longo das últimas três décadas, consolidando-se como uma teoria pedagógica e educacional autêntica, no exato sentido exposto por Kopnin (1978). Destacamos, como contribuição essencial desta obra ao debate, três questões: 1) A compreensão da essência da categoria trabalho educativo; 2) A lógica dialética do método de ensino proposto por esta pedagogia; 3) A posição da pedagogia histórico-crítica sobre os conhecimentos socialmente necessários ao ensino escolar. A apresentação destas questões será realizada a partir da seguinte lógica: iniciaremos expondo o conceito subjacente à categoria trabalho educativo. Após, abordaremos as questões referentes ao método de ensino. Buscando tratar tais elementos de maneira didática, apresentamos os

¹³² Entre tais contribuições, tem se destacado pesquisadores como, por exemplo, Lígia Márcia Martins e Newton Duarte, cujos estudos têm impulsionado o debate sobre os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural.

princípios e métodos de ensino das pedagogias tradicional e nova distinguindo-os da pedagogia histórico-crítica – a nossa intenção é refutar as pedagogias idealistas e demonstrar que a pedagogia histórico-crítica vai além delas, superando-as. Em seguida, abordamos as contribuições desta pedagogia para o debate sobre os conhecimentos socialmente necessários à elevação do padrão cultural da humanidade. Apresentamos, por fim, alguns elementos sobre o trato com o conhecimento na perspectiva que defendemos utilizando como exemplo a dança, conteúdo clássico da cultura corporal.

Reconhecemos o trabalho educativo como uma atividade intencional e direta de produção da humanidade na singularidade dos sujeitos históricos. (SAVIANI, 2012). Da especificidade educacional do trabalho educativo surgem duas necessidades subjacentes: 1) a seleção dos conhecimentos socialmente necessários para o desenvolvimento da humanização – a produção da humanidade na singularidade – e; 2) a descoberta das formas mais desenvolvidas para atingir este objetivo. Nas palavras de Saviani (2012):

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. [...] Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 2012, p. 13).

A segunda natureza a que se refere Saviani (2012) corresponde à humanidade histórico-social, constituída sobre a primeira natureza do homem – a sua formação biofísica. Sabemos que a educação é necessária à formação da segunda natureza humana, entretanto, ela não se reduz à atividade de ensino. A escola, podemos incluir também a educação formal em sua totalidade, não abrange todo o fenômeno educativo, mas apresenta função social específica no processo de desenvolvimento da segunda natureza: o de superar o senso comum e desenvolver o pensamento científico.

Deste modo, para que o objeto da educação – o trabalho educativo – seja dominado pelos professores de Educação Física é fundamental que estes, ao se formarem, conheçam/dominem quais são os conhecimentos sistematizados (científicos) necessários à formação e qual a forma mais avançada de ensiná-los. Por conseguinte, surge outra

necessidade: dominar a lógica do aprendizado, pois para ensinar da melhor forma é preciso entender como se aprende. É preciso admitir, infelizmente, que os dados alçados da realidade da formação de professores de Educação Física estão muito distantes de uma proposta formativa que propicie aos professores o domínio do trabalho educativo.

Saviani (2006) aloca as pedagogias tradicional e nova¹³³ dentro das teorias não críticas. Para estas pedagogias, afirma o autor, a sociedade é considerada harmoniosa e a educação cumpre a função social de corrigir as distorções de desigualdade social na busca de homogeneização e integração dos indivíduos (SAVIANI, 2006). Neste sentido, questões como analfabetismo e semianalfabetismo são distorções que atingem parte da população, mas que fazem parte de um fenômeno acidental que não se relaciona com o modo de produção.

Se pensarmos, por exemplo, no trato específico com conhecimento da dança a partir das referências não críticas, veremos que, na perspectiva tradicional, ela será ensinada ora se colocando peso na reprodução da técnica, ora na da estética ou da expressão. A centralidade da aula será alocada no professor que ensina aquilo que já foi sistematizado e incorporado pelo acervo cultural da humanidade. Para a pedagogia tradicional, o professor é o elemento propulsor da aprendizagem.

Na perspectiva escolanovista apresenta-se a tendência oposta: o elemento propulsor da aprendizagem não será o conhecimento dominado pelo professor, mas, sim, a experiência cotidiana do aluno, ou seja, uma compreensão sincrética sobre a dança. Apresenta-se nesta pedagogia uma “naturalização” da aprendizagem e um deslocamento/relativização do professor que perde a função social da transmitir o conhecimento e passa a cumprir a função de facilitador e organizador de ambientes educativos visando o aprender a aprender. Para a pedagogia nova, a relevância do ensino é alocada nas experiências vividas pelos alunos na construção do conhecimento, isto é, do que pode vir a ser a dança com base nas experiências deles próprios.

Sobre estas pedagogias, arremata Saviani (2006, p. 14) que: “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova é aprender a aprender”.

A teoria pedagógica histórico-crítica situa-se para além das pedagogias tradicional e nova: “Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O

¹³³As pedagogias do “aprender a aprender” alocam-se na tendência pedagógica escolanovista. Vale ressaltar que 25% dos cursos analisados foram alocados sob a esta referência idealista de formação.

cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das contradições sociais vigentes.” (SAVIANI, 2006, p. 66). Por conseguinte, no sentido da superação por incorporação, a pedagogia histórico-crítica desenvolve-se sob uma concepção crítica da educação na qual professor e aluno são sujeitos históricos que se encontram em níveis diferentes de compreensão da realidade.

Destarte, ao professor, por encontrar-se em um nível superior de compreensão da realidade, compete à atividade do *trabalho educativo*, o que inclui *o ensino* do conhecimento em suas formas históricas mais desenvolvidas. O ensino, na acepção histórico-crítica, é a atividade mediadora entre aprendizagem e desenvolvimento, portanto, essencial à produção da segunda natureza.

Sobre a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, esclarece Martins (2013) a partir do aporte teórico fornecido pela psicologia histórico-cultural¹³⁴:

[...] o bom ensino se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo não significa “ensinar” à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, mas inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam em forma de novas possibilidades. Há, portanto, um vínculo entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente representado pela complexificação das funções psíquicas que pautam as tarefas do ensino, no qual a referida área se apresenta como superação do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos. Por isso, Vigotski afirmou recorrentemente que, ao nível de desenvolvimento real, a formação de “conceitos” está sempre começando. (MARTINS, 2013, p. 287).

Buscando ir além dos métodos escolanovistas e tradicionais e em consonância sobre a precedência da aprendizagem sobre o desenvolvimento, Saviani (2006) exemplifica em cinco passos o método para o ensino na perspectiva histórico-crítica e o expõe em comparação à lógica do ensino na perspectiva tradicional e nova.

Diferente da pedagogia tradicional, cujo ponto de partida é a preparação dos alunos pelo professor, e da pedagogia nova, cujo ponto de partida é a atividade dos próprios alunos, para a pedagogia histórico-crítica o ponto de partida é a *prática social*, um ponto comum de início para professor e aluno, mas que, no entanto, assumem posições sociais diferenciadas já que o professor no âmbito do trabalho educativo possui um nível de compreensão diferente dos

¹³⁴ Não é objeto de nosso estudo debater a psicologia histórico-cultural (ou socioistórica), para este momento cabe reconhecer que “A psicologia socioistórica representa os inúmeros esforços para a formulação de explicações acerca do psiquismo sem desgarrá-lo das condições objetivas que sustentam sua formação, encontrando no materialismo histórico dialético o aporte filosófico de suas proposições.” (MARTINS, [200-?], p. 23).

alunos. A compreensão do professor é sintética¹³⁵ no ponto de partida, mas ainda precária, pois se trata de uma antecipação sobre aquilo que será necessário ensinar ao nível de compreensão dos alunos – o que ele ainda não conhece na totalidade. Já os alunos encontram-se num nível sincrético¹³⁶ de compreensão, pois sua própria posição impede que articulem na prática social o conhecimento em sua forma mais desenvolvida à experiência pedagógica (SAVIANI, 2006).

O próximo passo não seria, como na pedagogia tradicional, a exposição dos novos conhecimentos sob a autoridade do professor nem o surgimento do problema como um entrave que impede o desenvolvimento da atividade pelos alunos, como na pedagogia nova. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, objetiva-se a *problematização*: “trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência que conhecimento é necessário dominar.” (SAVIANI, 2006, p. 71).

O terceiro passo “não coincide com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com os conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem a coleta de dados (pedagogia nova).” (SAVIANI, 2006, p. 71). O terceiro passo para a pedagogia histórico-crítica é a *instrumentalização*, na qual o professor objetiva, através da transmissão direta ou indiretamente do conhecimento (indicando os meios pela qual ela possa ocorrer), resolver as problemáticas significativas detectadas na prática social. Ressaltamos a concepção exposta por Saviani (2006) para a instrumentalização: “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração e que vivem.” (p. 71).

O penúltimo passo “não será nem a generalização (pedagogia tradicional) nem a hipótese (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu” (SAVIANI, 2006, p. 71-72), este é o momento da *catarse*. A *catarse* diz respeito ao ponto culminante do processo de aprendizagem. Somente pela mediação da instrumentalização (atividade do professor) que os alunos acessam e *incorporam os instrumentos culturais necessários – a catarse –* para solucionar a problematização.

O último passo, não será a aplicação como na pedagogia tradicional nem a experimentação como na pedagogia nova, o quinto passo remete-se novamente à prática

¹³⁵ Compreensão de conjunto, sistematizada, organizada, científica.

¹³⁶ Compreensão caótica, confusa, fragmentada, empírica.

social, agora não mais compreendida em nível sincrético pelo alunos que ascenderam, com a intervenção do professor, ao nível sintético.

Cabe ressaltar, também, que a prática social perpassa todos os cinco passos e vai se modificando na medida em que os estudantes vão ascendendo ao mesmo nível de compreensão do professor. Não é possível sair da realidade depois voltar a ela. A realidade perpassa todo o processo de ensino.

[...] a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior alterou se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; (SAVIANI, 2006, p. 73).

Explicitada a diferença entre as pedagogias tradicional, nova e histórico-crítica, encaminhamos o último ponto de nossa exposição. Reconhecemos como um problema sério a não expressão dos conhecimentos que dão identidade a área de Educação Física nos PPP que analisamos. Neste sentido, localizamos contribuições essenciais da pedagogia histórico-crítica e da proposição crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) para enfrentar essa realidade. Para ambas as proposições, é função social da educação formal selecionar e ensinar os conhecimentos mais desenvolvidos e necessários para elevação do padrão cultural da humanidade:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir desta questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência desse saber seja aprender a ler e a escrever. (SAVIANI, 2012, p. 14).

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular. (SAVIANI, 2012, p. 14).

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade complexa,

formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes áreas do conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29).

Os excertos que selecionamos apresentam a defesa, tanto da pedagogia histórico-crítica quanto da proposição crítico-superadora, da necessidade de ensino do conhecimento científico, erudito, clássico, organizado e sistematizado e isto não é uma questão secundária. Esta posição reside na compreensão de que a inteligibilidade do real em suas múltiplas determinações apresenta-se como necessidade histórica para a própria intervenção política da classe trabalhadora na alteração da realidade.

O ensino do conhecimento científico sistematizado também contribui para a transformação de classe trabalhadora em si para a condição de classe trabalhadora “para si”. Ou seja, reconhecemos que o ensino do conhecimento científico contribui para a passagem da classe trabalhadora com interesses comuns, mas desorganizada perante o domínio do capital, à condição de classe consciente sobre as possibilidades de sua organização enquanto classe unificada para lutar sob a orientação de determinado projeto histórico de superação do capital. A libertação da classe trabalhadora está atrelada à socialização das forças produtivas e o conhecimento, força produtiva, ideológica e política, inclui-se neste processo.

A Educação Física precisa contribuir com a função social da escola de elevar o pensamento teórico da população e, de acordo com os estudos da psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2013), somente a apreensão do conhecimento científico possibilita a superação do pensamento empírico e o desenvolvimento do pensamento teórico. Se a escola/formação de professores não delimita coletivamente o conhecimento necessário ao seu projeto formativo, relativiza-se a função substantiva que o conhecimento científico exerce na formação humana. É imprescindível selecionar adequadamente os conhecimentos necessários à superação do senso comum e, por conseguinte, necessários também ao desenvolvimento do pensamento teórico:

Diferentemente do pensamento empírico, o pensamento teórico expressa-se no estabelecimento de conexões entre os fenômenos da realidade e entre suas possibilidades características. Operando por meio de ideias, extrai dimensões do fenômeno que não se revelam sensorial e imediatamente. Ao apreender aquilo que ele é, apreende também como chegou a sê-lo e como poderá tornar-se diferente. Assim apenas pelo pensamento teórico o homem pode captar a realidade em seu movimento de transformação, isto é, em sua historicidade. (MARTINS, 2011, p. 49-50).

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal seccionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o

aluno, ao longo de sua escolarização, ultrapassar o senso comum e construir formas mais elevadas de pensamento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 32).

A posição explicitada por Martins (2011) e pelo Coletivo de Autores (1992) coloca-nos de encontro a posicionamentos teóricos que relativizam a importância do conhecimento científico para o processo de formação humana, como é o caso das pedagogias do aprender a aprender e como é a realidade da formação de professores de Educação Física.

A defesa da desescolarização, a defesa do currículo “que se constrói” a partir do interesse apresentado pelos alunos, do conhecimento “que é escolhido” na medida em que se ensina é uma posição teórica reacionária e objetivação mitológica do canto da sereia no ensino: a falácia de um discurso que seduz, mas que conduz ao rebaixamento teórico da formação.

Para concluir o debate sobre as contribuições da pedagogia histórico-crítica à transição, finalizamos expondo algumas considerações sobre o trato com o conhecimento da dança a partir da articulação entre as referências crítico-superadora e histórico-crítica. Consideramos que esta articulação entre as referências é essencial para a elevação do padrão formativo na Educação Física. É nosso objetivo também, em tais considerações, aparar algumas arestas abertas sobre a relação existente entre o conhecimento erudito X o conhecimento popular no processo de escolarização.

Nossa exposição, neste sentido, parte da seguinte questão: ora, se na escola não cabe ensinar o conhecimento popular, porque o Coletivo de Autores (1992) indica a necessidade de tratar na escola as danças da cultura brasileira?

Afirmar que a escola é o lugar do trato com o conhecimento erudito não significa dizer que o conhecimento popular não entrará sob hipótese alguma na escola. Esta é uma interpretação equivocada e antidialética questão. Refaçamos a pergunta: se na escola cabe o ensino do conhecimento científico, como as danças populares podem ser ensinadas de maneira a ultrapassar o senso comum e contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico? A resposta está no próprio Coletivo de Autores (1992):

É fundamental para essa perspectiva [...] o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Isso significa compreender a dança como atividade humana e produção não material, portanto, materialização criativa ou imitativa das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas, estéticas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Especificamente, a dança é uma atividade representativa dos diversos aspectos da cultura humana e precisa ser apropriada na escola através do desenvolvimento de conceitos científicos. Ou seja, é preciso compreendê-la em seu desenvolvimento sócio-histórico.

Sob esta perspectiva é possível ensinar que as danças relativas aos festejos juninos desenvolvem-se a partir da relação do homem do campo com o trabalho¹³⁷ – protoforma do ser social – e que a reprodução da “matutisse”¹³⁸ (pintar os dentes, colar retalhos de tecidos na roupa, etc.) é uma reprodução caricaturada das condições precárias de vida de uma determinada população que não vive assim porque quer, mas porque existem relações sociais que assim a determinam.

É preciso ultrapassar a lógica da reprodução da dança como um fim em si mesma. Isso não nega o ensino da técnica, mas vai além, pois busca compreender a essência de determinado fenômeno. Sobre esta questão também esclarece o Coletivo de Autores (1992, p. 85-86) que:

Então, não vamos ensinar técnicas? As técnicas são conhecimentos dispensáveis? Começemos pela resposta a primeira pergunta. O conhecimento da técnica não é, em absoluto, dispensável. Contudo, afirmar a necessidade do domínio de técnicas de execução dos fundamentos de diferentes modalidades formativas não significa polarizar nosso pensamento em direção ao rigor técnico do esporte de alto rendimento. As técnicas devem ser compreendidas como instrumentos necessários de um jogo, de uma série de ginástica, de passos de uma dança etc. Entretanto, cumpre assinalar que, durante a execução, o que prevalece na consciência do executante é o resultado que essas técnicas tem para o sucesso do jogo, da série de ginástica, ou dos passos da dança. A resposta à primeira pergunta é afirmativa: sim, vamos ensinar a técnica, mas, considerando a resposta da segunda pergunta, acrescentamos que o ensino da técnica pressupõe algumas reflexões a mais.

Outro exemplo poderia ser dado a partir do ensino do “samba de coco”. Tratá-lo na escola reproduzindo-o tecnicamente abstrai desta atividade humana seu conteúdo histórico-social e isso realmente não interessa à escola. É preciso articular o ensino da técnica

¹³⁷ Os passos mais comuns das quadrilhas como, por exemplo, o caminho da roça e o serrote, referem-se diretamente ao trabalho no campo. O próprio festejo junino trata-se historicamente de uma festividade que se relaciona com a comemoração da colheita.

¹³⁸ De “matuto”: camponês, trabalhador do campo, caipira, etc.

às relações sócio-históricas que explicam, por exemplo, porque esta expressão é comum ao território nordestino, assim como explicam o desenvolvimento da própria técnica desta dança.

Duas questões envolvem o surgimento do “samba de coco”: 1) a escravidão e o trabalho da quebrada dos coco para a retirada da amêndoa, que dá origem ao ritmo do samba de coco; 2) a pisada do barro para a construção de casas de taipa, que dá origem à técnica estruturante da dança. Portanto, o samba de coco surge justamente do trabalho coletivo de “sambada” sobre o barro necessário à construção das casas de taipa, habitação ainda comum nesta região que historicamente se objetiva como um dos maiores bolsões de miséria da América Latina. O ritmo e a dança no samba de coco desenvolvem-se como necessidade objetiva de unificar o trabalho coletivo, distrair e diminuir o cansaço daqueles que trabalham. Esta manifestação popular não seria desenvolvida fora desta realidade. E, novamente, apresenta-se a centralidade da categoria trabalho na apreensão científica da dança.

A mesma relação de historicidade precisa ser exposta no ensino do balé clássico. Não é pela posição desta modalidade como conhecimento erudito, sistematizado, que seu ensino será subsumido à sua reprodução gestual. Portanto, não basta ensinar o balé clássico nos moldes da pedagogia tradicional. Para compreender a essência do objeto é preciso também explicitar as relações de classe inerentes ao seu desenvolvimento, o que incluem as relações que imprimem ao balé clássico, da sua origem até os dias de hoje, determinado recorte de classe, pois ela é hegemonicamente reproduzida, assistida e ensinada à elite. É preciso compreender porque certos elementos da cultura corporal não são apropriados pela classe trabalhadora. Daí a necessidade de desenvolvimento de conceitos adjacentes à noção de historicidade da cultura corporal. Conforme Escobar e Taffarel (2009):

Assim faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, s. p.).

Com os exemplos das danças juninas, do samba de coco e do balé clássico, buscamos expor alguns apontamentos na perspectiva no ensino a partir da articulação entre a pedagogia

histórico-crítica e a proposição crítico-superadora, já que ambas as referências consideram que os significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações devem ser ensinados e, portanto, devem ser dominados pelos professores. Deste modo, ambas as referências apresentam consonância com os apontamentos realizados a partir da psicologia histórico-cultural:

[...] cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora dos indivíduos, “ferramenta” indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos. Entendamos que compete a escola *ensinar* aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por esta via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas neles objetivadas. (MARTINS, 2011, p. 49-50, grifo da autora).

Reconhecemos que a proposição pedagógica crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica possibilitam que a Educação Física – não só no espaço escolar, mas em todas as áreas de intervenção perpassadas pelo objeto de estudo da cultura corporal – auxilie significativamente ao desenvolvimento do pensamento teórico, contribuindo, desta forma, para a elevação do padrão cultural da população e, conseqüentemente, para a necessidade histórica de objetivação de uma formação para a transição.

A seguir, em nossas considerações finais, buscamos defender que a contribuição teórica apresentada pelas pedagogias referenciadas no socialismo são também fundamentais para a objetivação de uma escola que eleve o padrão cultural da humanidade. Estamos cientes que nossa contribuição teórica partiu da especificidade da formação de professores de Educação Física, mas a lógica que subjaz à formação humana e que inclui a formação de professores de Educação Física, nos permite realizar generalizações que extrapolam nossa especificidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA ESCOLA QUE ELEVE O PADRÃO CULTURAL DA HUMANIDADE

Se não esquecermos que a força motriz do progresso histórico são as forças produtivas que liberam o homem do domínio da natureza, então compreenderemos que o proletariado necessita apoderar-se de toda a soma de conhecimento e da capacidade elaborada pela humanidade no curso de sua história, para poder emancipar-se e reconstruir a vida sobre a base dos princípios da solidariedade. (TROTSKY, 2000, p. 19).

O objetivo deste estudo consistiu em apresentar uma contribuição teórica para o desenvolvimento de uma tendência de formação de professores de Educação Física cujo lastro formativo se opusesse diametralmente ao processo de produção e reprodução do capital e que expressasse parâmetros teórico-metodológicos capazes de contribuir para a necessidade de transição de modo de produção – o que implica em não separarmos as premissas teóricas das programáticas. Daí a importância da indissociabilidade entre o pedagógico e o político.

Portanto, considerando que o ser humano é o produtor de sua própria história, de que o novo, a formação omnilateral e a escola socialista não surgirão de proposições idealistas que desconsideram a formação realmente existente e que os professores, cuja função social é produzir de forma direta e intencional a humanidade que é produzida de modo coletivo pela humanidade na individualidade humana (SAVIANI, 2012), podem intervir de forma consciente para elevar o padrão cultural da humanidade, é que desenvolvemos a presente pesquisa.

Reconhecemos que a formação para transição é justamente um caminho de transcrescimento que parte do real concreto com vistas a superar as contradições que se apresentam na realidade a partir de seu polo positivo. A transição não desdenha da formação humana realmente existente, muito menos idealiza a omnilateralidade, como se da realidade da formação unilateral fosse possível realizar um salto de qualidade sem que se acumulassem gradualmente elementos que impulsionem a ruptura que aspiramos. Portanto, considerando o conceito de salto qualitativo apresentado por Cheptulin (1982), defendemos que a perspectiva da transição vem no sentido de contribuir, através da acumulação gradual de elementos qualitativos, para a possibilidade histórica de ruptura radical com a formação unilateral.

Sabemos que o salto qualitativo objetivado pela acumulação gradual de elementos não destrói radicalmente a essência da coisa a ser transformada, portanto reconhecemos que a

perspectiva da transição não altera a essência da formação unilateral, mas busca desenvolver a partir dela uma mudança progressiva de qualidade.

Isto ocorre, pois no capitalismo – e em todos os modos de produção cuja base está na exploração do homem pelo próprio homem – não é possível objetivarmos uma formação liberta da divisão social do trabalho e da alienação. No entanto, podemos contribuir para que o salto de ruptura venha a se objetivar no futuro alterando de forma progressiva e consciente a formação humana dentro dos limites e contradições impostas por este modo de produção. Não se trata de uma tentativa de humanização do capital, trata de reconhecermos que *é preciso construir o caminho que objetive a sua superação*. Reconhecemos que para ser dado um salto de ruptura é necessária uma revolução. Todavia, já que a ruptura ainda não se apresenta enquanto realidade, coloquemos, pois, o salto de acumulação gradual a serviço do desenvolvimento de um salto de ruptura.

O salto ruptura é súbito, brutal e engloba a qualidade em seu conjunto, em todos os seus aspectos e suas ligações. O salto que se realiza por acumulação gradual dos elementos qualidade nova desenvolve-se lentamente e modifica a qualidade aos poucos e gradualmente [...]. O salto, no curso do qual modifica-se a qualidade fundamental da coisa supõe a destruição radical do fundamento qualitativo presente, a modificação da essência da formação material. O salto no curso do qual modifica-se a qualidade não fundamental da coisa, não acarreta a destruição de seu fundamento qualitativo, de sua essência, mas condiciona mudanças qualitativas determinadas da coisa, no quadro do mesmo determinismo qualitativo, nos limites da mesma essência. (CHEPTULIN, 1982, p. 217-218).

A perspectiva da omnilateralidade não irá se objetivar na escola burguesa, tampouco ela pode esperar que a escola burguesa desapareça para se expressar. A omnilateralidade precisa ser colocada em movimento na escola realmente existente. Por isso buscamos – amparados pelo materialismo histórico dialético – compreender como nosso objeto de estudo apresentava-se na atualidade, para que, a partir dela, pudéssemos contribuir para a elevação de sua qualidade. Também o elemento da crítica apresentou-se como fundamental para a análise dos dados da realidade, tanto aqueles que se remetiam especificamente ao nosso objeto de estudo quanto aos mais gerais desdobrados de mediações advindas da crise estrutural do capital. Na atual conjuntura, se desprovidos das armas da crítica, não conseguimos apreender o real na forma de concreto pensado.

Por isso, a compreensão da centralidade da contradição existente entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção capitalistas apresentou-se como essencial para explicarmos a relação entre a realidade realmente existente e aquilo que

ela pode vir a ser a partir da intervenção humana. O desenvolvimento das forças produtivas enclausurado por relações de produção capitalistas entrou em processo de regressão. E somente com a superação das relações de produção burguesas é que as forças produtivas podem voltar a desenvolver-se.

Tal afirmação vem no sentido de reconhecermos que as alterações do projeto de escolarização atual não serão concretizadas pela classe que assume a posição contrarrevolucionária na história, ou seja, por aquela classe que impede o livre desenvolvimento do ser humano. Elas serão construídas na luta pelo direito de acesso da classe trabalhadora ao conhecimento mais elaborado produzido pela humanidade. Até mesmo porque um salto qualitativo de ruptura na atualidade pressupõe o acesso irrestrito dos trabalhadores às forças produtivas. E o conhecimento, como força produtiva, também precisa ser dominado.

Então, buscando contribuir com o desenvolvimento de parâmetros teórico-metodológicos que orientem as ações de professores e alunos para construir, produzir e apropriar-se do conhecimento no interior dos cursos, buscamos realizar a crítica à formação de professores de Educação Física na atual conjuntura.

Os dados da realidade confirmaram que 100% dos cursos são orientados por um projeto de sociedade adaptativo e que a concepção de formação hegemônica continua por desqualificar a formação já no momento da qualificação, como demonstraram estudos da área nas últimas décadas. Corroborando com o processo de desqualificação da formação, 84% dos cursos são formatados a partir da equivocada divisão entre licenciatura e bacharelado. Os dados demonstraram, ainda, que a negação/relativização do conhecimento científico atingiu 83% dos projetos de formação que sequer propõem-se a debater teoricamente o objeto de estudo da Educação Física.

Reconhecemos também que a teoria pedagógica de maior exposição nos documentos – o aprender a aprender –aprofunda este panorama de rebaixamento da formação inicial e converge com as políticas educacionais para a América Latina e o Caribe na atualidade. Deste modo, concluímos que a formação de professores de Educação Física no plano do ensino público federal hoje se desenvolve sob a perspectiva da unilateralidade e a relação entre geral, particular e singular indica que se trata de uma ação direta e intencional de desqualificar para dominar. Daí a necessidade de uma formação para a transição, cuja perspectiva tanto se orienta pela possibilidade de futuro quando pela necessidade de resistir à subjugação do presente.

Em que pese estarmos orientados pela busca de regularidades, também localizamos nos PPP posições teóricas que destoam do regular em uma perspectiva de superação que podem servir de ponto de apoio para alterar qualitativamente a formação de professores de Educação Física. No que remete ao projeto histórico, apresentamos o passo à frente dado pela Ufba/LIC na compreensão crítica sobre a incidência da crise do capital na formação humana. No que diz respeito à formação humana, duas posições sobressaíram-se: a primeira diz respeito à presença do marxismo como base teórica da concepção de formação, que foi o caso da UFMS/LIC/Pantanal –que apresentou a perspectiva de formação a partir da compreensão gramsciniana de intelectuais orgânicos – e o caso da Ufba/LIC, que apresentou a concepção de formação humana omnilateral a partir da referência de Manacorda, Marx e Engels. E a segunda posição diz respeito à concepção de formação defendida pela Anfope e que foi apresentada nos projetos dos cursos da Ufma/LIC, UFG/LIC/Jataí e UFG/LIC/Goiânia.

Quanto à concepção de formação de professores de Educação Física, indicamos a importância da resistência de seis universidades –Ufpa/LIC/Belém, Ufpa/LIC/Castanhal, Ufba/LIC, UFG/LIC/Goiânia, Ufscar/LIC, Furg/LIC–que desenvolvem seus cursos atualmente a partir da perspectiva da licenciatura de caráter ampliado e que resistem frente a um quadro geral de aderência à divisão artificial da área.

Por fim, localizamos na Ufba a expressão mais desenvolvida do debate teórico sobre o objeto de estudo da área e indicamos a necessidade candente de alteração do quadro deprimente de que 83% dos cursos analisados não se posicionam de modo explícito frente ao conhecimento científico que diz respeito à especificidade da formação de professores de Educação Física. Neste sentido reafirmamos nossa posição de outrora: se não se apresenta qual o conhecimento socialmente necessário à formação, o que dirá do desenvolvimento da melhor forma de ensiná-lo! É preciso reconhecer a relação dialética entre conteúdo e método/forma. Sobre isso, afirma Cheptulin (1982):

Na realidade, toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que os constituem. A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo. Ele determina forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para o seu desenvolvimento ou o refreia. (CHEPTULIN, 1982, p. 268).

É a compreensão dialética da relação existente entre conteúdo, método e forma que nos possibilita afirmar a mediação deletéria que as DCNEF objetivaram na formação de

professores de Educação Física. O consenso possível em torno do famigerado objeto do “movimento humano”¹³⁹, por exemplo, implicaram em uma confusão teórica que incidiu tanto na ausência de um debate qualitativo sobre o conhecimento específico da área quanto na divisão artificial da formação. A compreensão radical do objeto de estudo da área, como exposto por Taffarel e Escobar (2009), evita a compreensão deletéria e artificial de que se forma com mais qualidade se a área for dividida entre aqueles que trabalham dentro e fora da escola. Por isso, ressaltamos a importância tanto da realização da crítica ao objeto do “movimento humano” quanto à defesa da referência da cultura corporal como objeto de estudo do curso.

Diante de tal situação, o imobilismo não pode ser a resposta. É preciso buscar fortalecer as posições mais avançadas e impulsionar a acumulação gradual e qualitativa que possibilite vir a romper com a tendência unilateral. Como fundamento desta posição tem primazia a defesa intransigente da escola pública¹⁴⁰ como espaço essencial para dar qualidade à formação humana.

Como apresentamos, não foi aleatória a nossa posição de localizar, nas experiências construídas pela própria classe trabalhadora e nas proposições pedagógicas de base marxista, contribuições para o desenvolvimento de uma formação para a transição. Reconhecemos em tais referências possibilidades de essência para alterar a realidade formativa, já que as mesmas são consubstanciadas pela relação dialética entre teoria revolucionária e prática pedagógica revolucionária, um dos princípios da educação de horizonte socialista, como bem apontou Suchodolski (1974). Consideramos, também, que outro princípio apontado por este autor como fundamento da pedagogia socialista é essencial para o desenvolvimento de uma perspectiva da transição. Tal fundamento localiza-se na relação entre o que “aceitamos” da proposição pedagógica burguesa e o que “combatemos” dela, pois, diferente de posições reacionárias e esquerdistas, reconhecemos que escola burguesa só será superada por incorporação, portanto, sua função social deve possibilitar hoje a elevação do padrão cultural da humanidade. Como forma de ilustrar esta questão, localizamos em Trostky (2000) explicação sobre a necessidade de dominar a arte produzida no passado para enriquecer o conhecimento artístico do presente:

¹³⁹ Cabe destacar que a divisão da formação entre licenciados e bacharéis é impulsionada e defendida pelos setores reacionários da área cuja expressão mais desenvolvida, é o sistema Confef/Cref.

¹⁴⁰ Referimo-nos à escola nesse momento como o processo de educação formal em sua totalidade o que inclui ensino básico, médio, superior/pós-graduação.

O domínio da arte do passado, é, então, condição necessária não só para a criação da nova arte, mas também para a construção de uma nova sociedade, uma vez que há a construção de uma nova sociedade, uma vez que há a necessidade de pessoas com uma inteligência altamente desenvolvida. Mas como pode a arte do passado enriquecer um conhecimento artístico do mundo? Pode fazê-lo exatamente porque está no nível de alimentar nossos sentimentos e educá-los. Se repudiássemos a arte do passado, nos tornaríamos ao mesmo tempo espiritualmente mais pobres. (TROSTKY, 2000, p. 27).

O domínio das forças produtivas é condição necessária para o desenvolvimento da perspectiva de formação humana omnilateral, por isso, nossa hipótese de pesquisa apontou que poderíamos reconhecer nas experiências da pedagogia socialista e/ou nas proposições pedagógicas de inspiração socialista, parâmetros teórico-metodológicos capazes de auxiliar no desenvolvimento de uma formação para a transição. Neste sentido, destacamos contribuições de tais estudos, que consideramos fundamentais para orientar o trabalho pedagógico de professores e estudantes no atual momento histórico.

Queremos ressaltar aqui nossa posição quanto à contribuição fundamental da pedagogia histórico-crítica para o desenvolvimento do trabalho educativo. Apontamos ainda, com base em nossos estudos da “Escola Comuna” e da “Crítica da Organização do Trabalho pedagógico de da didática”, elementos que também aglutinam forças em torno da perspectiva da formação que defendemos, como, por exemplo: a necessidade de ensino com base na atualidade, a relação da escola com a formação política, o desenvolvimento da autonomia articulado a auto-organização estudantil, o lugar estratégico do Projeto Político Pedagógico para a alteração da Organização do Trabalho Pedagógico e a necessidade de unidade metodológica do trabalho docente para a apreensão da realidade em todas as suas relações e manifestações.

Os parâmetros teórico-metodológicos que defendemos nesta tese como essenciais para uma concepção de formação para a transição precisam desenvolver-se a partir da defesa do projeto histórico de sociedade socialista, da concepção de formação omnilateral, da docência como central ao projeto de formação de professores, da licenciatura ampliada como forma mais avançada de organização do projeto de formação em Educação Física, do método dialético como necessidade para o trato com o conhecimento clássico, da necessária unidade metodológica para dar coesão ao trabalho do coletivo de professores, da cultura corporal como objeto de estudo mais avançado para a explicação da realidade e desenvolvimento do pensamento teórico e da autodireção como fundamentais ao desenvolvimento da compreensão dos trabalhadores enquanto classe para si. De tais parâmetros teórico-metodológicos, alçamos quatro elementos que podem ser desenvolvidos dentro dos limites impostos pela escola

burguesa e que consideramos fundamentais para colocar em movimento uma formação para a transição:

1. A objetivação da base comum nacional defendida pela Anfope como condição necessária para a elevação da qualidade da formação de professores no Brasil;
2. O desenvolvimento de licenciaturas de caráter ampliado como forma de resistência à desqualificação da formação ainda no momento de qualificação;
3. A pedagogia histórico-crítica como teoria educacional e pedagógica orientadora do trabalho educativo;
4. A cultural corporal (conhecimento clássico) como objeto de estudo que, articulado à pedagogia histórico-crítica orienta a elaboração do projeto de escolarização para elevação do padrão cultural da classe trabalhadora.

Portanto, do ponto de vista de uma perspectiva da transição, nós temos elementos hoje bem desenvolvidos para fazer avançar a formação humana. Mas se estes elementos possibilitam acumular forças para a ruptura com a formação unilateral, porque eles não se apresentam hegemonicamente na formação de professores e no projeto de escolarização de forma geral na atualidade? O fato de tais elementos não “entrarem” no processo de formação hoje, não diz respeito ao seu grau de desenvolvimento interno, mas sim ao grau de desenvolvimento da luta de classes.

A conjuntura demonstra que a correlação de forças se acirra cada vez mais com a retomada de posições que advêm da pauta conservadora. Isso se expressa, por exemplo, na aprovação pela comissão especial da Câmara dos Deputados da Proposta de Emenda Constitucional da redução da maioria penal de 18 para 16 anos. Outro exemplo de avanço da pauta conservadora na atualidade é a tentativa de retirada de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora como se expressa nas MP n. 664 e 665 e na retomada do Projeto de Lei n. 4.330¹⁴¹.

Destacamos, ainda, como expressão avançada do acirramento da luta de classes na educação, a transformação dos famigerados princípios defendidos pela ONG Escola sem Partido¹⁴² no PL n. 867/2015. Este PL objetiva modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no sentido de cercear o trabalho pedagógico do professor retomando a censura e o patrulhamento ideológico em sala de aula, sob a alcunha da defesa de uma “pluralidade” de ideias. Vale ressaltar ainda que o PL “escola sem partido” ou “PL da mordaza” (como vem

¹⁴¹ Abordamos esta questão (conteúdo das MP e do PL) no item 2.1 desta pesquisa.

¹⁴² Consultar nota de rodapé 128.

sendo chamado pelo movimento dos educadores) já recebeu parecer favorável pelo seu relator na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e deve entrar na pauta de votação.

No entanto, em que pese o crescimento da pauta conservadora, a classe trabalhadora vem organizando-se mundialmente em defesa de seus direitos. Exemplos disso são as crescentes manifestações contra a *Troika* na Europa, com o objetivo de barrar as medidas de austeridade impostas pelo movimento do capital em crise estrutural. No Brasil, os professores da rede pública de educação –Básica e Superior –de diversos Estados entraram em greve em 2015 para manter seus direitos, conquistar melhores salários e elevar a qualidade da educação no país.

Podemos utilizar como exemplo da força do movimento paredista em enfrentamento ao capital, a greve dos professores do magistério estadual do Paraná. Os professores, mesmo depois de massacrados pela Polícia Militar a mando do governo reacionário do PSDB daquele Estado, conseguiram articular a população em repúdio à violência a que foram submetidos. Após o massacre dos professores em Curitiba do dia 29 de abril de 2015¹⁴³, os professores mantiveram a greve e cresceram as manifestações no estado em repúdio ao governo do PSDB, responsável pelo massacre dos professores¹⁴⁴.

O trabalho educativo é a essência do trabalho do professor e a militância política é uma necessidade que se coloca em momentos de transição, não só porque ela fortalece a luta dos trabalhadores de forma geral, mas também porque ela se articula à defesa intransigente do desenvolvimento da capacidade de pensar e compreender a realidade capitalista de subsunção do trabalho ao capital. Como apontado por Frigotto (2013a):

Aos educadores que atuam no sistema público e os que vendem a sua força de trabalho na iniciativa privada cabe aprofundar a leitura crítica sobre as forças conservadoras que impedem o direito à educação básica e a submetem cada vez mais aos seus interesses privados. Concomitante a isto, um esforço de organização e de mobilização junto às forças que sempre lutaram em defesa do direito à educação pública, universal, gratuita, laica e unitária. Uma luta que implica o resgate do aluno como sujeito e do professor, igualmente sujeito e do que estão célere lhes usurpando – sua função de produzir, organizar e socializar o conhecimento. (FRIGOTTO, 2013a, p. 18).

Portanto, a formação de professores em tempos de crise estrutural do capital apresenta como necessidade histórica a perspectiva de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida e expressa na indissociabilidade entre o pedagógico e o

¹⁴³ O massacre dos professores deixou 392 feridos – 90% deles com ferimentos causados da cintura para cima (LEMES, 2015).

¹⁴⁴ De acordo com Ruschel e Martins (2015), a manifestação realizada após dias do massacre dos professores reuniu 20 mil pessoas em Curitiba/PR.

político – os elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma escola que eleve o padrão cultural da humanidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. S. **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. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais: um olhar através da vivência no Movimento Estudantil de Educação Física.** 2005. 59 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- ANDERSON, P. **Considerações sobre o Marxismo Ocidental.** Porto: Edições Afrontamento, 1976.
- ANDRIOLI, A. I. **As sementes do mal: a silenciosa contaminação de solos e alimentos.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- ANFOPE. **VIII Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação** (IX Encontro Nacional). Campinas, 1998. Disponível em: <anfope.com.br/wp-content/uploads/2014/08/doc_final_ix.doc>. Acesso em: abr. 2015.
- ANFOPE. **Por uma política de formação, profissionalização e valorização do magistério** [Documento da ANFOPE ao Conselho Nacional de Educação]. 2014. Disponível em: <<http://anfope.com.br/documentos/documentos-oficiais/documentos-de-politicas-de-formacao-para-professores/documento-da-anfope-ao-cne-politica-nacional-de-formacao-e-valorizacao-em-marco-2014/>>. Acesso em: abr. 2015.
- ARCARY, V. A concepção marxista da história e a centralidade do conceito de época revolucionária. In: TOLEDO, C. N. de. (Org.). **Marxismo e Ciências Humanas.** São Paulo: Editora Xamã, 2003. p. 107-129.
- _____. **O encontro da Revolução com a história, socialismo como projeto marxista.** São Paulo: Editora Sunderman; Xamã, 2006.
- ARCE, A. A formação de professor sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuição a uma análise crítica.** Campinas: Autores Associados, 2000. p. 41-62.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.
- BENVENUTI, P. Faculdade para Brasileiros, lucro para o exterior. **Brasil de Fato,** São Paulo, 08 mai.2013. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/12821>>. Acesso em: jul. 2013.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BOTTOMORE, T. (Org.). **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/pt/>>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Escolar Final 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009/2011**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 07**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, fev. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2**, 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, fev. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

BRITO NETO, A. C. **O Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Projetos Político Pedagógico dos Cursos de Graduação em Educação Física do estado do Pará**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual do Pará, Belém, 2009.

CALIXTO, D. Penitenciárias privadas batem record de lucro com política de encarceramento em massa. **Ópera Mundi**, São Paulo, 28 ago. 2013. Site Ópera Mundi. Disponível em: <<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/30857/penitenciarias+privadas+batem+recorde+de+lucro+com+politica+do+encarceramento+em+massa.shtml>>. Acesso em: mai. 2015.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

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

CONAE. **Documento Final CONAE 2014**. 2015. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

COUTINHO JÚNIOR, J. Especuladores devem ser julgados pela fome diz Ziegler. **Brasil de Fato**, São Paulo, 14 mai. 2013. Disponível em: <http://www.brasilefato.com.br/node/12898>>. Acesso em: jul. 2013.

CRUZ, A. C. S. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade Licenciatura-Bacharelado**. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2006.

DIAS, F. B. M. **A fragmentação da formação de professores de Educação Física: minimização da formação sob a ordem do capital**. 2011. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DUARTE, N. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano (categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social)**. 1992. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, N. (Org.). **A Rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 219-241.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações liberais e pós-modernas da teoria de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUTRA, G. C. Z. **Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as propostas de formação de professores de Educação Física**. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Global, 1990.

_____. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. [1852?]. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/>>. Acesso em: 21 mai. 2011.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

ENGUIITA, M. F. **Trabalho Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica – experiência na disciplina escolar Educação Física**. 1997.

194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ESCOBAR, M. O. e TAFFAREL, C. N. Z. Cultura Corporal e Território como complexo temático na formação de professores: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Rascunho Digital**, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=380>. Acesso em jul. 2015.

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

FAO. **Hunger Map 2012**. 2012. Disponível em: http://www.fao.org/fileadmin/templates/es/Hunger_Portal/webVersion.jpg. Acesso em: jul. 2013.

FATORELLI, M. L. Entrevista com Maria Lucia Fatorelli. **Carta Capital**, São Paulo, 09 jun. 2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/economia/201ca-divida-publica-e-um-mega-esquema-de-corrupcao-institucionalizado201d-9552.html>. Acesso em: mai. 2015.

FATORELLI, M. L.; AVILLA, R. Gastos com a dívida pública superam 45% do Orçamento Federal Executado. Auditoria Cidadã da Dívida. 05 fev. 2015. Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/e-por-direitos-auditoria-da-divida-ja-confira-o-grafico-do-orcamento-de-2012/>. Acesso em: mai. 2015.

FERNANDES, F. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FERNANDES, V. Desemprego na Europa atinge mais de 6 milhões. **Brasil de Fato**, São Paulo, 25 abr. 2013. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/12752>. Acesso em: jun. 2013.

FOSTER, J. B. A financeirização do capital e a crise. **Revista Outubro**, n. 18, p. 9-41, 2009.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-103.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14. n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

_____. **A relação do estrutural e do conjuntural na sociedade brasileira e os impasses e perspectivas da educação**. Texto de subsídio para o XI Fórum Nacional de Educação com o XIV Seminário Regional de Educação Básica e O II Encontro Nacional do PIBIC. 04 nov. 2013a. Disponível em: <http://nucleopiratininga.org.br/a-relacao-do-estrutural-e-do->

[conjuntural-na-sociedade-brasileira-e-os-impasses-e-perspectivas-da-educacao/](#)>. Acesso em: mai.2015.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16. n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

_____. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Texto apresentado pelo autor na Aula Inaugural da rede municipal de ensino de Rio das Ostras, em 6 de fevereiro de 2013.2013b. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: Editora L&PM Pocket, 2010.

GAMBOA, S. A. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

GOELLNER, S. V. A categoria da atividade e suas implicações no desenvolvimento humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 288-292, jan. 1992.

HARVEY, D. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HAYEK, F. A. von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOBBSBAWN, E. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO AVANTE BRASIL. **Levantamento do Sistema Penitenciário de 2013**. jan. 2015. Disponível em: <<http://d2kefwu52uvymq.cloudfront.net/uploads/2015/02/LEVANTAMENTO-SISTEMA-PENITENCI%C3%81RIO-2013-JUNHO2.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA INTERNACIONAL DE CONFLITOS DE HEIDELBERG. **Conflict Baromter 2014**. Disponível em: <<http://www.hiik.de/>>. Acesso em: mai.2015.

INSTITUTO DE PESQUISA INTERNACIONAL DA PAZ DE ESTOCOLMO. **SIPRI Yearbook 2014**. Disponível em: <<http://www.sipri.org/yearbook/summaries>>. Acesso em: mai. 2015.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Dados do Índice de Analfabetismo Funcional 2012 (INAF)**. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>. Acesso em: mai.2015.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEMES, C. Dos 392 feridos, 90% foram atingidos da cintura para cima: cabeça, tronco, rosto, até nos olhos. **Viomundo**, São Paulo, 04 mai. 2015. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/denuncias/dos-392-professores-feridos-mais-de-90-foram-atingidos-da-cintura-para-cima-cabeça-tronco-rosto-ate-nos-olhos.html>>. Acesso em: mai. 2015.

LÊNIN, V. I. **O Imperialismo: fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manoel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 259-284.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-74.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições a luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-57.

_____. A personalidade do professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

_____. **Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sociohistórica**. 2011. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/23100729/1690124032/name/MARTINS.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

MARX, K. Carta a P. V. Annenkov. In: MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Global Editora, 1985a. p. 205-216.

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

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. **Conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

- _____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Global, 1985b.
- _____. **O Capital – Crítica da Economia Política (Livro 1)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.
- _____. **O Capital – Crítica da Economia Política (Livro I)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.
- _____. **O Capital – Crítica da Economia Política (Livro 2)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v. 3.
- _____. **O Capital – Crítica da Economia Política (Livro 3)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. v. 6.
- _____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1988.
- MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**. Maceió: Edufal, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MOLLO, M. de L. R. Crédito, capital fictício, fragilidade financeira e crises: discussões teóricas, origens e formas de enfrentamento da crise atual. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 449-474, dez. 2011.
- MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de; SHIROMA, E. O.; TORRIGLIA, P. L. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e política de formação docente**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 151-167.
- NAVARRO, C.E a Troika incendiou a Grécia. **Brasil de Fato**, São Paulo, 01 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/8929>>. Acesso em: jul. 2013.
- NOZAKI, H.T. **Educação Física e reordenamento do mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- ONU. Departamento de Informação Pública das Nações Unidas. **Fatos sobre a água e saneamento**. jun. 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/agua.pdf>>. Acesso em: mai. 2015.
- PISTRAK, M. M.A **Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1994.
- PORTAL DO PLANALTO. **Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB)**. Brasília, [201?]. Disponível em: <<http://www.conab.gov.br/conteudos.php?a=1125>>. Acessado em: mai. 2015.

_____. **Planos para apoiar o agronegócio e a agricultura familiar**. Brasília, 06 ago. 2013. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/caderno-destaques/julho-2013/planos-para-apoiar-o-agronegocio-e-a-agricultura-familiar>>. Acesso em: mai. 2015.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

RUCHEL R.; MARTINS, R. Educação na Paulada: em vez de ouvidos, professores em greve são agredidos e intimidados. **Carta Capital**, São Paulo, 11 mai. 2015. Seção Sociedade. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/cartas-da-esplanada/educacao-na-paulada-1290.html>>. Acesso em: mai. 2015.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 15-18.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. **A formação de professores em Educação Física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1985.

_____. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Marxismo e a pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 16-27, abr. 2011. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/3266/2893>>. Acesso em: jun. 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

SERRANO, P. E. A Europa não se importa com naufrágios no Mediterrâneo. **Revista Carta Capital**, São Paulo, 03 mai. 2015. Seção Internacional. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/internacional/a-europa-se-importa-com-os-naufragios-no-mediterraneo-3643.html>>. Acesso em: mai. 2015.

SILVA, W. J. L. **Crítica à Teoria pedagógica da Educação Física**: para além da formação unilateral. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, R. V. de S. e. **Pesquisa em Educação Física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SUCHODOLSKI, B. **Fundamentos de pedagogia socialista**. Barcelona: Editorial Laia, 1974.

TAFFAREL, C.N. Z. **A formação do profissional de Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Licenciatura da Unicamp**. 1993. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. Por uma política científica para a Educação Física com ênfase na integração Educação Básica, Graduação-Pós-Graduação. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: CEFD/UFSM, 2006a. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/1528/Por-uma-politica-cientifica-para-a-Educacao-Fisica-com-enfase-na-integracao-educacao-basica-graduacao-pos-graduacao>>. Acesso em: jun.2013.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal e dualismos do Capital. **Rascunho Digital**, Salvador, 2006b. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277>>. Acesso em: abr. 2015.

TRANZILO, P. J. R. **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) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TROTSKY, L. **A arte da insurreição**. São Paulo: Edições Pulsar, 2000.

_____. **Questões do modo de vida**. A época do “militantismo” cultural e suas tarefas. [1923]. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/trotsky/1923/vida/>>. Acesso em: nov. 2014.

_____. Balanço e Perspectivas. In: TROTSKY, L. **A teoria da Revolução Permanente**. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sunderman, 2010a.

_____. Revolução Permanente. TROTSKY, L. In: **A teoria da Revolução Permanente**. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sunderman, 2010b.

_____. **A revolução traída**. São Paulo: Editora Centauro, 2008.

_____. Programa de Transição. In: MARX, K.; LÊNIN, V. I.; TROTSKY, L. **O programa da revolução**. São Paulo: Nova Palavra, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico – Curso de Bacharelado em Educação Física**. Brasília: Faculdade de Educação Física, 2014. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Física**. Salvador: Faculdade de Educação, 2011. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação em Educação Física (Modalidades: Licenciatura e Bacharelado)**. João Pessoa: Departamento de Educação Física, 2007. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Maceió: Centro de Educação, 2006. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física**. Goiânia: Faculdade de Educação Física e Dança, s. d. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Goiânia: Faculdade de Educação Física e Dança, s. d. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Lavras: UFLA, s. d. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura do Campus do Pantanal**. Corumbá: UFMS, 2011. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física**. Ouro Preto: Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto, 2008. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Pelotas: Escola Superior de Educação Física, 2014. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física (Diurno)**. Pelotas: Escola Superior de Educação Física, 2013a. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico do Curso noturno de Licenciatura em Educação Física**. Pelotas: Escola Superior de Educação Física, 2013b. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico Curso de Bacharelado em Educação Física**. Recife: Centro de Ciências da Saúde, 2011. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Porto Velho: Departamento de Educação Física, 2012. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto de Implementação do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Florianópolis: Centro de Desportos, 2005a. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Florianópolis: Centro de Desportos, 2005b. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSCAR**. São Carlos: UFSCAR, 2010. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI. **Proposta de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura da UFSJ**. São João del-Rei, UFSJ, 2010. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física Bacharelado**. Santa Maria: Centro de Educação Física e Desportos, 2005a. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física Licenciatura Plena**. Santa Maria: Centro de Educação Física e Desportos, 2005b. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Habilitação Ciência da Atividade Física e do Esporte-Modalidade Bacharelado**. São Cristóvão: UFS, 2011a. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Pedagógico do Curso graduação em Educação Física, licenciatura**. São Cristóvão: UFS, 2011b. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Viçosa: Departamento de Educação Física, 2014a. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Viçosa: Departamento de Educação Física, 2014b. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física Vespertino-Noturno**. Fortaleza: Instituto de Educação Física e Esportes, 2012a. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Vespertino-Noturno em Educação Física**. Fortaleza: Instituto de Educação Física e Esportes, 2012b. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Anexo da Resolução No 35/2007 – CEPE [Bacharelado em Educação Física]**. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos, 2012. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação Física**. São Luís: Núcleo de Esporte e Departamento de Educação Física, s. d. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física – UFMT.** Cuiabá: UFMT, 2011a. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física – UFMT.** Cuiabá: UFMT, 2011b. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Belém: Instituto de Ciências da Educação, 2011. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus de Castanhal.** Castanhal: UFPA, 2010. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado).** Curitiba: Departamento de Educação Física, 2007. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Gestão Desportiva e do Lazer.** Matinhos: UFPR Litoral, 2011. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Amargosa: Centro de Formação de Professores, 2011. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação Física.** Rio de Janeiro: Escola de Educação Física e Desportos, 2006. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.** Rio Grande: FURG, 2011. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Educação Física. Habilitação Bacharelado.** Porto Alegre: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, 2012a. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Educação Física. Habilitação Licenciatura.** Porto Alegre: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, 2012b. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física – Bacharelado.** Uberaba: UFTM, 2013. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura/Bacharelado.** Uberlândia: Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, s. d. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITONHONHA E MUCURI. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação Física.** Diamantina: Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, s. d. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Projeto Político Pedagógico Curso de Bacharelado em Educação Física**. Petrolina: Univasf, 2012. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Educação Física**. Petrolina: Univasf, 2013. Mimeografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física Modalidade Licenciatura**. Recife: Departamento de Educação Física, 2010. Mimeografado.

YAZBEK, P. Quanto custa estudar nas melhores escolas do ENEM 2012. **Revista Exame**, São Paulo, 26 nov. 2013. Seção Seu Dinheiro. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/seu-dinheiro/noticias/quanto-custa-estudar-nas-melhores-escolas-do-enem-2012>>. Acesso em: mai.2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TABELAS DE CATEGORIZAÇÃO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Região Norte

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - LICENCIATURA				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.	Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho/RO. 2012.		Projeto Histórico	<p>“A sociedade vive, em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico das áreas de informática e de comunicação, que estão causando uma verdadeira revolução na produção e socialização do conhecimento, na exploração de novos espaços de conhecimento. Vive-se, hoje, então, o que se chama “sociedade do conhecimento” ou “era do conhecimento”. (p.11)</p> <p>“Sob o prisma geral, o curso de Licenciatura em Educação Física visa formar um novo homem, com forte domínio de conteúdo, coerente e crítico frente aos problemas que afligem a sociedade, sensibilizando-o no sentido de centrar o homem como objetivo final de suas ideias e ações, sendo o instrumento ativo da transformação harmoniosa das relações entre a ciência e a sociedade [...]” (p.07)</p> <p>“Habilidade para atuar na sociedade em transformação, estando disponível para ampliar seus enfoques e aptidão para analisar as inovações na perspectiva de uma educação de qualidade para todos, buscando soluções, inclusive institucionais, que exigem um amplo leque de cooperação” (p.15)</p> <p>“Habilidade para atuar na sociedade em transformação, estando disponível para ampliar seus enfoques e aptidão para analisar as inovações na perspectiva de uma educação e saúde de qualidade para todos, buscando soluções, inclusive institucionais, visando a elevação nos padrões de qualidade de vida do aluno” (p.16)</p>
			Concepção de Formação Humana	“Isso, quer seja nos tempos pré-históricos quando a motricidade humana foi ênfase em um mundo atecnologizado e que as habilidades motoras do homem

				<p>eram a mola propulsora do desenvolvimento humano” (p.03)</p> <p>“Reflexão crítica sobre a educação e suas implicações no desenvolvimento de uma concepção mais emancipatória, contribuindo para a compreensão das funções da escola: de reprodutora e/ou transformadora da sociedade” (p.14)</p> <p>“enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (p.05).</p> <p>“formação voltada para todos os anseios do homem atual, em todos os seus níveis de desenvolvimento, de interesses e necessidades de forma a propor o melhor desenvolvimento educacional e o melhor desenvolvimento social, rumo aos melhores níveis de qualidade de vida. (p.04)</p> <p>“Possuir uma postura proativa em relação ao seu contínuo processo de capacitação e aprimoramento, traduzindo-se em uma formação para autonomia intelectual e profissional permanentes” (p.05)</p> <p>“Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Por isso, quanto mais “pronto” for o conhecimento que chega aos acadêmicos, estes terão menos oportunidades para exercitar sua própria capacidade de buscar novos conhecimentos, de “aprender a aprender” e, portanto, desenvolver habilidades e competências. A aprendizagem, nesse caso será mecânica, e não significativa e o ensino, um processo burocrático, unilateral.” (p.07)</p> <p>“Dominar competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiem, no âmbito educacional, o saber, o saber aprender, o saber pensar, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser [...]” (p.09)</p> <p>“Reconhecer o papel social do Profissional da Educação Física, especialmente o Licenciado, investigando e aplicando conhecimentos com visão holística do ser humano” (p.10)</p> <p>“Profissional formado deve sair pronto com toda a competência necessária para enfrentar o mercado de trabalho” (p.10)</p> <p>“O Curso de Graduação em Educação Física da UNIR evidencia a importância de buscar, e de permanentemente construir, uma estrutura curricular que seja capaz de incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na</p>
--	--	--	--	---

				realidade social, buscadas pelo aluno que é o protagonista de seu processo de formação, respeitadas suas possibilidades intelectuais e sociais, num ritmo que lhe seja possível” (p. 13)
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“Assim, é necessário manter a Educação como sendo um dos importantes campos de atuação da Educação Física onde sua contribuição é sobeja na formação do homem. No segmento extraescolar deparamo-nos com um ambiente inenarrável de atuação da Educação Física uma vez que, com os avanços científicos e sociais desta área, o homem passou a confiar nesta área de conhecimento de modo a inseri-la em todas as suas práticas –domésticas, profissionais, lazer, cultura, saúde, educação, esportes, turismo, recuperação, terapias, e muito mais.” (p.04)</p> <p>“O Profissional Licenciado em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia deverá estar apto a atuar no desenvolvimento de procedimentos pedagógicos nas diversas manifestações do movimento humano, nas mais diversas faixa etárias, e quando em escolas, atender ao aspecto formal do ensino dos conteúdos da área desde a educação infantil até a formação universitária, buscando sempre efetivar a Educação Física como disciplina curricular no interior da escolas. O Licenciado em Educação Física deverá estar apto a uma macro intervenção profissional nas diversas manifestações do movimento humano, observando e respeitando os preceitos emanados da Lei 9.696/98, bem como, aos demais critérios legais estabelecidos pelo Sistema CONFEF e CREF – Conselhos Federal e Regional de Educação Física.” (p. 11)</p> <p>“1. Desvincular o Bacharelado em Educação Física do presente projeto, tornando a Licenciatura em Educação Física em um curso autônomo, vinculado ao Departamento de Educação Física;” (p.03)</p> <p>“Formação e a atualização permanente de profissionais com sustentação científica, postura ética reflexiva, atuando sempre como promotores de saúde e agentes de transformação social, através da indissociabilidade do ensino, pesquisa, e extensão em Educação Física.” (p.07)</p> <p>“O Licenciado em Educação Física deverá estar apto a uma macro intervenção profissional nas diversas manifestações do movimento humano, observando e respeitando os preceitos emanados da Lei 9.696/98, bem como, aos demais</p>

				critérios legais estabelecidos pelo Sistema CONFED e CREF – Conselhos Federal e Regional de Educação Física.” (p.11)
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“Todos estes aspectos e muitos outros foram consolidando a área da Educação Física que se avulta como responsável em estudar e conhecer a motricidade humana [...]” (p.03)</p> <p>“É inegável que a Educação Física passou a representar um importante patrimônio do homem, pois é a motricidade humana, o elemento constante em todas as fases de vida e é a Educação Física a área do saber humano, científico e acadêmico a responsabilizar-se em estudá-la” (p.04)</p> <p>“dominar competências de natureza técnico-instrumental, humana e político-social, nas dimensões que privilegiem, no âmbito educacional, 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, do movimento humano e da motricidade humana “ (p. 09-10)</p> <p>“O Licenciado em Educação Física deverá estar apto a uma macro intervenção profissional nas diversas manifestações do movimento humano [...]” (p.11)</p> <p>“Reúne conhecimentos sobre teoria e prática em todos os níveis dos temas da cultura corporal como esporte, lazer, ginástica, dança, lutas e jogos, possibilitando a compreensão aprofundada dos fenômenos e processos educacionais que classicamente constituem campo da Educação Física” (p.14).</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS BELÉM

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Político	Universidade Federal		Projeto Histórico	“A realidade aqui posta também revela a atenção dada ao corpo como

Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.	do Pará. Belém/PA. 2011.			<p>fenômeno social, cabendo então a necessidade de uma intervenção profissional por meio de uma postura crítico-reflexiva e criativa, que leve à população como um todo a possibilidade de compreensão de suas práticas corporais, de forma a assegurar-lhe o seu exercício livre, autônomo e criativo para além dos condicionantes ideológicos impostos pela indústria cultural capitalista “ (p.09)</p> <p>“O profissional manifestará atitudes críticas e transformadoras, com criatividade para enfrentar os desafios provocados pelas mudanças na sociedade e também para fomentar a sua inovação, criando por si próprio novas oportunidades de intervenção, além de ser capaz de avaliar sua postura frente às novas demandas da sociedade, manifestando a preocupação de satisfazer as exigências atuais e futuras de sua área de trabalho” (p.23)</p> <p>“é vital a coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural.” (p.13)</p> <p>“Privilegiar a capacidade de análise reflexiva bem como de ação ética em situações do cotidiano profissional, tendo como ponto de partida uma atitude crítica-reflexiva identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática que objetive superar as relações do modo de produção capitalista;” (p.13)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>No que se refere às competências e habilidades necessárias ao exercício do magistério, o qual sugere que o professor seja capaz de dominar linguagens, compreender fenômenos, construir argumentações, solucionar problemas e elaborar propostas, a formação do licenciado em Educação Física da FEF considera que para exercer suas atividades docentes, o professor de Educação Física deve possuir uma formação abrangente, com forte embasamento crítico -reflexivo, além de ser consciente e competente. Essa competência deve ser epistemológica, técnica e política, com clara visão de valores críticos, culturais e históricos que impulsionem a dinâmica da sociedade brasileira em geral e das sociedades amazônicas em particular. (p.22)</p>
			Concepção de	“Norteadas por essa construção, a FEF adota para o Curso de Graduação

			<p>Formação em Educação Física</p>	<p>em nível Educação Física - Licenciatura, um perfil de caráter ampliado em Educação Física, possuidor de uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, alicerçada sobre princípios éticos, políticos e pedagógicos, bem como sobre o rigor científico. Deste modo, acreditamos que a FEF proporcionará aos seus egressos uma formação cuja intervenção profissional será qualificada para o mundo do trabalho por meio do exercício de atividades profissionais em diversos ambientes educacionais da Educação Física, tendo como base a atividade docente expressa no trabalho pedagógico, este, mediado pelo objeto da própria Educação Física, ou seja, as práticas corporais, esportivas, de lazer, gímnicas, de lutas, de danças, de jogos e as voltadas à qualidade de vida, entre outras.</p> <p>Justo por ter um caráter ampliado, compreendemos que, independente do campo de trabalho, o professor de Educação Física tem na ação pedagógica “[...] a base da formação acadêmica e do trabalho. Isso nos aponta a necessidade de considerarmos o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2005, p. 127).” (p. 07-08)</p> <p>“A proposta da FEF/ICED da UFPA vincula-se ao objetivo de legitimar novas iniciativas legais para a área, no que diz respeito à educação escolar, sem deixar de considerar em momento algum a prática educativa em ambientes não escolares. Pretende-se assim, de forma crítica e contextualizada, desenvolver os conteúdos históricos da Educação Física, utilizando as ginásticas, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as diferentes formas de recreação e de atividades físicas, na busca de colaborar com o ato educativo, prioritariamente no âmbito escolar, na formação crítica e criativa do corpo discente” (p.08-09)</p>
			<p>Objeto de estudo da Educação Física</p>	<p>“O Projeto aqui apresentado tem com referências as elaborações mais atuais produzidas em Cultura Corporal, Cultura do Movimento e Corporeidade” (p.06)</p> <p>“Contrapondo-nos a tal modelo, compreendemos a Educação Física como disciplina curricular e também como área de conhecimento como loci onde o movimento humano, a sua cultura lúdica e corporal é dotada de significância</p>

				<p>e intencionalidade capaz de subsidiar a formação global do ser humano nas suas nuances e diversidades” (p.06)</p> <p>“A Cultura Corporal, entendida a partir do Coletivo de Autores, defende que a Educação Física caracteriza-se historicamente pelo “trabalho pedagógico da docência no campoda cultura corporal” (p.12)</p> <p>“Por seu lado, a perspectiva da Corporeidade traz-nos contribuições importantes, com idéias de uma teoria-prática emergentes, na qual a concepção de corpo possível e de uma corporeidade cultural substitui a tradicional idéia de corpo-máquina, de um corpo-dócil. Assim, a produção acadêmica de autores como Edgar Morim, AntônioDamásio, Wagner Moreira e Hugo Assman, dentre outros, tem trazido à tonaimportantes referenciais que oferecem pontos de apoio e reflexão no trato da corporeidade com preocupações pedagógicas.” (p.14)</p> <p>“Já Elenor Kunz, ao defender a Cultura do Movimento, apresenta o trabalhodidático pedagógico na educação física desenvolvido sob a perspectiva de que “o movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo” (KUNZ, 2004). Kunz argumenta embasado no que chama de Pedagogia crítico-emancipatória, e que toda teoria pedagógica, no sentido emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma Didática Comunicativa, pressupondo que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas”. Seu referencial teórico, segundo Amauri Oliveira, é baseado na Teoria Sociológica da Razão Comunicativa (Habermas).” (p.16)</p> <p>“Ressaltamos que nossa opção pela orientação em Cultura Corporal, Corporeidade e Cultura do Movimento não se dá apenas nesta justificativa, posto que ela aparece nas ementas das disciplinas e em suas referências bibliográficas, proporcionando com isso uma coerência tópica, de relações e inter-relações lógicas, bem como proporcionando uma coerência utópica, na qual o processo educativo e projeto de vida se fundem na busca da qualificação profissional. Assim justificamos a pluralidade de nosso eixo orientador, entendendo a missão de nossa Instituição ser a de caminhar nessa produção epistemológica.” (p.20)</p>
--	--	--	--	--

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS CASTANHAL				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus de Castanhal.	Universidade Federal do Pará/ Campus Castanhal. PA. 09/ 2010.		Projeto Histórico	<p>“Queremos também salientar que nossa opção pela orientação em Complexidade/Corporeidade/Motricidade não se dá apenas nesta justificativa, ela aparece nos títulos de nossas disciplinas, em suas ementas, em suas referências bibliográficas, proporcionando com isso uma coerência tópica, de relações e interrelações lógicas, bem como proporcionando uma coerência utópica, na qual o processo educativo e projeto de vida se fundem na busca da qualificação profissional. Assim justificamos nosso eixo norteador, entendendo a missão de nossa Instituição ser a de caminhar nessa produção epistemológica” (p.12)</p> <p>“Fazer da Faculdade de Educação Física um espaço de produção de conhecimento e de implementação de projetos de pesquisa e de extensão, utilizando-se desse espaço para a construção de uma sociedade justa e livre, colaborando para a formação do cidadão crítico-criativo” (p. 13)</p> <p>“Promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social” (p.20)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Morin, aludindo à teoria da complexidade, advoga a edificação de um: <i>Pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações -cerebral, cultural, social, histórica - que se impõem a todo pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento</i> (Morin, s/d: 14).Vemos que o autor nos fornece interessante chave para uma ampla e profunda concepção de homem, sublinhando uma dialética onde figuram o físico, o biológico e o antropossociológico, donde o homem emerge como uma máquina viva, como physis organizada e organizadora, produtora e auto-produtora. Sendo</p>

				<p>que, neste processo, o homem se apresenta acima de tudo como um ser práxico, um ser que se atira à sua realização, superando suas carências na práxis.” (p.08)</p> <p>“Ou seja, corporeidade/motricidade, é condição de existência, uma vez que é através dela que nos revelamos e nos afirmamos em relação aos outros como sujeitos diferentes” (p.10)</p> <p>“A Motricidade Humana, neste contexto, transforma-se em nosso eixo norteador e, através dela, o ensino em nossa Instituição se processará. Os futuros alunos de nosso curso de graduação tomarão contato com esta produção, e os movimentos exigidos em sua posterior vivência profissional tenderão a esta concepção teórica, modificando suas tradicionais práticas, criando possibilidades de olhar o corpo humano sob outra ótica, na qual o hominal e o humano se consagram na existência presente, na vida presente, no fluir do dia a dia, aprimorando o conhecimento de si mesmo, dos outros e o entendimento sobre o mundo.” (p.11)</p>
			<p>Concepção de Formação em Educação Física</p>	<p>“[...] a proposta da Faculdade de Educação Física do Campus de Castanhal/UFPA vincula-se ao objetivo de legitimar as novas iniciativas legais para a área, no que diz respeito à educação escolar, sem deixar de considerar a prática educativa em ambientes não escolares. Pretende-se, de forma crítica e contextualizada, desenvolver os conteúdos históricos da Educação Física, utilizando as ginásticas, as danças, os esportes, as lutas, os jogos e as diferentes formas de recreação, na busca de colaborar com o ato educativo, prioritariamente no âmbito escolar, na formação crítica e criativa do aluno cidadão.” (p 04)</p> <p>“Considerar a atuação profissional em espaços pedagógicos nãoformais, possibilitando práticas corporais fundadas na teoria da motricidade humana.” (p.14)</p>
			<p>Objeto de estudo da Educação Física</p>	<p>“estruturado nas elaborações mais atuais produzidas em Teoria da Complexidade, Motricidade Humana e Pedagogia do Movimento. Essa opção teórico-metodológica leva em consideração a história da inserção da disciplina educação física no interior da escola, sua inadequabilidade enquanto</p>

				<p>experiência pedagógica e principalmente suas possibilidades de superação.” (p.03)</p> <p>“optamos em centrar as nossas preocupações epistemológicas na área da Motricidade Humana. Esta área de conhecimento humano nasce de uma ruptura epistemológica com o cartesianismo vigente na área das atividades físicas e procura trabalhar o ensino, a pesquisa e os projetos de extensão, no sentido de estudar o homem que se movimenta para sua superação, contextualizando esse homem em seu tempo e em sua cultura.” (p.07)</p> <p>“Autores como Edgar Morin, Antônio Damásio, Maturana e Varela, Manuel Sérgio, Hugo Assmann, Wagner Wey Moreira, dentre outros, têm produzido importantes trabalhos quem oferecem pontos de referências no trato da corporeidade com preocupações pedagógicas. Desta forma, optamos por estruturar um curso com o que há de mais atual nesse campo compatibilizado com os conteúdos tradicionais da área da Educação Física, como jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas, com esses pressupostos.” (p.07)</p> <p>“Para Manuel Sérgio (1986) as dimensões da pessoa humana parecem basear-se na: corporeidade (o homem é presença na história com o corpo, no corpo, desde o corpo e através do corpo); na motricidade (personalização, humanização de todo o movimento); na comunicação e cooperação (o sentido do outro); na historicidade (expressa na vivência do presente calcado no passado recordação e no futuro-esperança onde se projeta); na liberdade (passagem da necessidade à liberdade); na noosfera (ou reino do espírito e da cultura) e na transcendência (ser humano é agir para ser mais).” (p.09) “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;” (p.17)</p>
--	--	--	--	--

*Região Nordeste***UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA -LICENCIATURA**

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.	Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA. 2011.		Projeto Histórico	<p>“A Base Comum Nacional deverá, portanto, permitir o domínio do conhecimento e seus meios de produção, em uma perspectiva de totalidade, radicalidade e de conjunto, do conhecimento produzido e que permita relações e ações transformadoras na realidade, tendo no horizonte um projeto histórico de superação do modo do capital organizar a vida na sociedade – modo este criado nas relações humanas, com caráter duplo, contraditoriamente, de desenvolvimento das forças produtivas e de sua concomitante destruição. Em sendo resultante de ação humana é, portanto, factível de ser alterado” (p.11)</p> <p>“Privilegiamos esta abordagem por reconhecermos que a Educação Física, dentro do modo de produção capitalista, desenvolve-se a partir do confronto e do conflito entre os interesses de classes sociais antagônicas, na luta pela hegemonia de seus projetos históricos. Confrontam-se, portanto, forças sociais e políticas que estão relacionadas com a estrutura social, com a divisão da sociedade em classes sociais. Consideramos imprescindível a explicitação não só dessas posições - visto que estamos tratando do rumo que deve ter, dentro de determinado projeto histórico, a formação dos professores de Educação Física - como do papel que vêm exercendo a organização do trabalho pedagógico, a produção e a apropriação do conhecimento dentro de uma dada conjuntura de reconstituição mundial do capital frente ao agravamento da crise do capitalismo.” (p.16)</p> <p>“Logo, como vivemos em uma sociedade de classes, a apropriação, o</p>

				<p>conhecimento e reconhecimento deste bem estão na dependência da situação de classe e da consciência histórica da classe, ou seja, de sua capacidade de organização, reivindicação e conquistas. No que diz respeito aos professores, estão sujeitos, como os trabalhadores em geral, a um processo de destruição, visto vivermos um período de forte tendência à destruição das forças produtivas, pela decomposição acelerada do modo de produção capitalista.” (p.16)</p> <p>“é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação moral, ética, estética e política libertadoras, emancipatórias, na perspectiva da superação da sociedade de classes e, portanto, na perspectiva de uma filosofia da práxis social.” (p.18)</p>
			<p>Concepção de Formação Humana</p>	<p>A compreensão de uma concepção de formação humana omnilateral, em contraponto à concepção de competências, não incorrendo o reducionismo que induz a formação de um sentido meramente instrumental, mas sim, como uma política global que compreende dimensões humanas tais como a científica, pedagógica, técnica, ético-moral e política;” (p.12)</p> <p>“O Licenciado em Educação Física no Curso de Licenciatura - de caráter Ampliado - deve ter uma formação humana na perspectiva omnilateral, com uma consistente base teórica, sendo qualificado para o exercício de atividades profissionais [...]” (p.12)</p> <p>“O termo “omnilateral”, ou “onilateral” é encontrado em “A Ideologia Alemã”, obra de Marx e Engels. Segundo Manacorda (1991, p.79), a “omnilateralidade” trata da “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”. Referências completas MARX, Karl; ENGELS, Friederich. A ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1987. MANACORDA, M. História da educação: da antiguidade aos nossos dias, São Paulo: Cortez, Autores Associados. 1991” (Nota de rodapé 3, p.12)</p> <p>“O conceito de trabalho humano com o qual lidamos nos diz que “O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de</p>

				<p>indivíduos humanos vivos” (MARX, 1987, p.27). E para se manter vivo, teve o homem que produzir seu meio de vida, meio este que foi sendo modificado no curso da história pelas ações dos próprios homens em contato com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Esta produção dos meios de vida, que tanto gera bens materiais quanto não materiais, se deu com base no trabalho humano. O trabalho é uma condição da existência humana, independentemente de qual seja a forma de sociedade.” (p.13)</p> <p>“Desse modo, tais dimensões da formação humana não podem ser compreendidas e nem reduzidas às dimensões do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e aprender a conviver. Implicam também a consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária. O pressuposto dessas diretrizes, no que diz respeito ao perfil do licenciado, identifica-se, conseqüentemente, com uma concepção omnilateral de formação e de currículo aqui compreendido como processo de formação da competência humana histórica para a emancipação. Sendo assim, a formação é, sobretudo, a condição de refazer permanentemente as relações com a sociedade e a natureza, objetivando a superação da alienação humana.” (p.19)</p> <p>“A demonstração de sentido de cooperação, autodeterminação, auto-organização, solidariedade na relação com as pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação verbal, não-verbal e escrita e desenvoltura no fazer didático, de modo a conduzir e compartilhar adequadamente sua atividade profissional.” (p.24)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“O Licenciado em Educação Física é um profissional capaz de desempenhar funções próprias da docência na escola e/ou fora da escola. Estas funções implicam atividades de produção do conhecimento (pesquisa), Gestão e ensino, na escola - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – bem como outras atividades que tenham na docência seu eixo articulador, tais como atividades de planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento, pesquisa, avaliação em redes escolares, unidades escolares públicas e privadas, empresas, e quaisquer outras instituições ou situações onde se realizem atividades de ensino-aprendizagem na área da educação física, esporte e lazer.” (p.12)</p>

				<p>“Portanto, o percurso de formação do licenciado em Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, qualifica-o para o trabalho em instituições educativas, tanto no âmbito do ensino, como professor da educação básica, quanto em outras dimensões do trabalho educacional. Faz parte dessa formação profissional a experiência investigativa bem como de reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa nas áreas da Educação Física, Esporte, Lazer.” (p.12)</p> <p>“Sendo qualificado para o exercício de atividades profissionais que tenha como objeto as atividades corporais e esportivas da cultura corporal, parte importante do patrimônio histórico da humanidade</p> <p>E do processo de construção da individualidade humana entendida como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar cuja finalidade é possibilitar a todo cidadão o acesso aos meios e ao conhecimento deste acervo na perspectiva da transformação social e compreendido como direito inalienável de todos os povos.” (p.13)</p> <p>“É nesse quadro referencial teórico que pretendemos compreender o trabalho no campo da Educação Física, mais especificamente, sua objetivação na formação de profissionais do ensino nos cursos de Licenciatura, de caráter ampliado, e responder à problemática sobre a materialização das relações de trabalho capitalista no processo de trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento no Curso de Licenciatura, de caráter ampliado, em Educação Física o que determina a formação de professores com um determinado perfil profissional.” (p.15-16)</p> <p>“Portanto, a política global de formação, que dará identidade ao professor de Educação Física, é caracterizada historicamente pelo trabalho pedagógico, socialmente útil, no trato com o conhecimento acerca da cultura corporal e tem como ponto central as dimensões do desenvolvimento e da formação humana e político-social na perspectiva da formação omnilateral que significa, em última instância, a superação da formação unilateral, altamente especializada, alienada e limitada.” (p.18)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“Demandas pautadas em necessidades humanas e regionais que dependem do trabalho no campo da cultura corporal– necessidades educacionais, de saúde, lazer, esporte – das populações nordestinas, dos afro-descendentes, povos</p>

				<p>indígenas, crianças, jovens, adultos, idosos, populações do campo e da cidade, amplos setores que necessitam acesso a este bem cultural pela via do trabalho educativo e de lazer” (p.04)</p> <p>“Em todo o documento o termo Cultura Corporal é utilizado para referir-se a Educação Física Esporte e lazer. (nota de rodapé 01, p. 04)</p> <p>“Cultura Corporal é o objeto de estudo e de ensino da Educação Física. Trata-se de uma área maior que engloba as diferentes manifestações – histórica e socialmente construídas – tais como o jogo, a dança, a ginástica, o esporte, entre outras. A resolução 07/2004 quando se refere ao objeto de estudo da Educação Física o faz de forma abrangente para contemplar diferentes possibilidades explicativas e de estudo. Basta lembrar que existem diferentes expressões do movimento humano que não constituem objeto de estudo da Educação Física. A título de exemplo podemos indicar desde um conjunto de movimentos ligados ao cotidiano das pessoas – coçar, digitar num teclado de computador, comer - todos podem ser incluídos na categoria movimento humano sem que isso faça deles objeto da formação de professores de Educação Física – até aqueles que se vinculam a outras áreas do conhecimento, tais como: os batimentos cardíacos, a respiração e/ou os movimentos de recuperação e reeducação motora. São todos exemplos de movimento humano e nenhum deles é específico da Educação Física, estando mais ligados a outras áreas do conhecimento e outro tipo de formação profissional. Tomar, portanto, o movimento humano, de forma tão genérica implica no risco de abstrair demasiadamente o campo da formação, trazendo prejuízos deletérios no sentido da imprecisão do que se estuda e de que tipo de profissional se forma. Neste sentido entendemos que o objeto de estudo indicado na resolução 07/2004, deve ser reconhecido na especificidade do campo de interesse e formação de um determinado tipo de professor, no caso o de Educação Física. Trata-se, portanto, das expressões historicamente construídas pelo homem nas suas relações sociais diversas e complexas e que compõem um amplo acervo de bens, não materiais, próprios da cultura humana. A Educação Física não trata de toda a produção cultural da humanidade, ela se atém aquelas que, valorizadas em si mesmas – produto não se separa do ato da</p>
--	--	--	--	--

				produção – recebem do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados a sua realidade. Esta área do conhecimento vem sendo denominada de cultura corporal. Neste sentido, nossa defesa da cultura corporal como objeto de estudo e de ensino da Educação Física, inclui as indicações da resolução CNE/ CES 07/2004 e vai além se situando num campo ao mesmo tempo mais amplo e mais específico.” (nota de rodapé 4, p. 13)
--	--	--	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - LICENCIATURA

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA. 30/11/2011.		Projeto Histórico	“Podemos verificar que, se por um lado há uma corrida mercadológica por formação de profissionais, por outro lado o constante desafio econômico e social nos tem remetido ao compromisso de cada setor de nossa sociedade na superação de um <i>modelo de sociedade seletista e excludente</i> . Nas últimas décadas, os limites do contexto sócio-político-cultural têm exigido cada vez mais um esforço coletivo no sentido de reorientar nosso olhar para a instituição educacional, obrigando-nos a refletir sobre nossa missão.” (p.3) “Nessa perspectiva, a UFRB procura aprofundar as discussões acerca da profissionalização docente, categoria fundamental para se pensar processos de transformação no que tange ao papel da educação brasileira.” (p.03)
			Concepção de Formação Humana	“buscando promover o desenvolvimento das ciências, letras, artes e a formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, propiciando valorizar as referências das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico.” (p.02) “O estágio docente é o momento de intervenção-acadêmico profissional possível de aprimorar competências e habilidades exigidas na vida docente, objetivando a formação de um agente transformador, criativo e consciente de suas responsabilidades sociais.” (p.34)
			Concepção de	“A profissionalização docente traz consigo uma necessidade profunda de

			<p>Formação em Educação Física</p>	<p>revisão tanto dos modelos formativos quanto das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Há a necessidade de superarmos a visão de docência enquanto “dom” ou “missão”, com uma conotação messiânica, assumindo uma concepção de professor enquanto profissional da educação. Assim, é possível reconhecê-lo enquanto produtor de sua identidade profissional e transformação social.” (p.3)</p> <p>“o licenciado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente em ambientes educacionais e demais espaços onde se desenvolvem os elementos da cultura corporal, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural da área que tem como objeto de estudo a cultura corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da dança, do lazer, da saúde, dentre outras. A finalidade é possibilitar o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.” (p.3)</p> <p>“Profissional licenciado apto para intervir, profissional e academicamente em contextos específicos e histórico-culturais onde seja requerido o exercício da docência no âmbito da cultura corporal, prioritariamente na educação básica, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural.” (p.07)</p> <p>“CAMPO DE ATUACÃO: Docência em Educação Física.” (p.07)</p> <p>“O curso de Educação Física foi criado na UFRB, CFP, campus de Amargosa, com o objetivo de qualificar e titular profissionais para o desempenho da função de professores de Educação Física. Entendemos que a Educação Física consiste num campo de intervenção profissional abrangente que, por meio das diferentes manifestações e expressões das práticas corporais pode prestar variados e importantes serviços à sociedade, permitindo, o acesso ao acervo histórico produzido até então no âmbito da cultura corporal, favorecendo a socialização, o exercício da cidadania, o desenvolvimento da consciência corporal, das potencialidades físicas, da promoção da saúde e da qualidade de vida.” (p.11)</p> <p>“Com o intuito de se formar profissionais integrados à pesquisa, bem</p>
--	--	--	------------------------------------	---

				<p>como com compromisso social e político, o curso de Licenciatura em Educação Física tem como horizonte desenvolver essa formação articulando os eixos do percurso formativo à pesquisa, extensão e à práxis pedagógica.” (p.05)</p> <p>“A consolidação de uma identidade profissional docente realizar-se-á também no decorrer de todo o curso, com componentes curriculares responsáveis por elaborar estudos, projetos didáticos e realizar práticas educativas e estágios.” (p.05)</p> <p>“Diante disso, o curso de Licenciatura em Educação Física foi criado com o objetivo de qualificar e titular profissionais de Educação Física, qualificados e comprometidos com o exercício da docência em Educação Física em todas as etapas e modalidades da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e nos diferentes espaços onde se desenvolvem os elementos da cultura corporal. Para tanto, o perfil do licenciado prevê o desenvolvimento das seguintes competências/habilidades:” (p.18)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“A cultura corporal, caracterizada por suas diversas manifestações e expressões como o jogo, a dança, a ginástica, o esporte e as lutas, é reconhecida, de forma inquestionável, como relevante fenômeno sócio-cultural no mundo contemporâneo, e de fundamental valor educativo no encaminhamento de soluções para problemas sociais por docentes qualificados para ensino da Educação Física, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e em espaços fora do contexto escolar onde se desenvolvem os elementos da cultura corporal;” (p.10)</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - LICENCIATURA

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de	Universidade Federal do Ceará.		Projeto Histórico	“criação do Curso de Licenciatura em Educação Física vespertino-noturno da UFC, na busca de construção de sua identidade e autonomia, incorpora a

Licenciatura Vespertino-Noturno em Educação Física.	Fortaleza/CE. 11/2012.			<p>formação profissional, a gestão e a atividade de pesquisa na sua área de atuação sob a ótica da inter/transdisciplinaridade e da multidimensionalidade, partindo de uma concepção de sociedade como realidade concreta e simbólica constituída de múltiplas contradições, e de ser humano como um ser sócio histórico inacabado, em pleno processo de construção.” (p.21)</p> <p>“Preza-se, portanto, pela formação de professores que possam se contrapor ao movimento de fetichização do humano e que tenham o compromisso ético na busca de uma contribuição autêntica à transformação da sociedade, visando a uma sociedade solidária, equânime e pacífica.” (p. 06)</p> <p>“Desse modo, pretende-se contribuir com o esforço coletivo das possibilidades de emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamentecomprometidos com a construção de uma civilização planetária e de uma sociedade mais justa equânime, democrática e solidária.”</p> <p>“Nosso Projeto Pedagógico foi construído com este pressuposto essencial que pensa o (a) estudante como autor(a) da constituição de seus saberes, pensa o educador como humano que se faz nas relações múltiplas mediatizado pelo mundo. Pensa o mundo como nossa terra-mãe e as relações como instâncias formadoras, constituintes e potencializadoras de nossa capacidade de evolução individual-coletiva.” (p.06)</p> <p>“Consoante com estas reflexões, resultantes de nossas ações, podemos reconhecer e reconsiderar a capacidade que resulta dessas proposições e intencionalidades que se dirigem para a constituição de pessoas que tenham poder de decisão, politicidade, eticidade, esteticidade e práxis transformadora como esfera fundante de um mundo melhor. Fazemos assim uma justificativa de nossas pretensões e um ato de fé, movidos pela esperança sempre existente de que somos capazes de realizar nossos sonhos e materializar nossas utopias de uma sociedade igualitária, amorosa e movida pelo melhor que existe em todos os seres. “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Sonho que se sonha junto é realidade” (Raul Seixas).” (p. 08)</p>
			Concepção de Formação Humana	“Os pressupostos sóciofilosóficos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFC tem como base uma concepção de ser humano, de

				<p>emancipação humana, na perspectiva de um ser histórico-social inacabado, capaz de construir seu próprio conhecimento, contribuindo assim com a edificação dessa comunidade mais justa, equânime e democrática.” (p.12)</p> <p>“Numa perspectiva teórico-metodológica compreende o saber, o “saber intervir”, o “saber pensar” e o “saber ser” como imbricados e mobilizadores do processo ensino aprendizagem mais amplo e na ação docente. Reconhece na relação efetiva entre o mundo vivido e o mundo pensado a potencialização do “aprender a conviver” e, conseqüentemente, do “aprender a ser”. Resgata o essencial valor da afetividade associada ao cognitivo e asensitividade na construção de um saber significativo e motor de uma práxis social transformadora.” (p.22)</p> <p>”baseada na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares.” (p.05)</p> <p>“A partir de um diagnóstico do curso já em andamento, fruto das demandas de professores e alunos, propõe-se a criação do curso vespertino-noturno, fundamentada em princípios e diretrizes centrados na flexibilidade, formação prática, transversalidade, inter / transdisciplinaridade, autonomia e atualização.” (p.05)</p> <p>“Diante desses enfrentamentos precisamos ter uma ação refletida que considere a criticidade, o aprender a aprender e uma atuação política proativa como referências fundamentais. (p.06)</p> <p>“A nossa opção epistemológica define que a Licenciatura em Educação Física do Instituto de Educação Física e Esportes da UFC abandone definitivamente o caráter técnico, a supervalorização da competição, do gesto estereotipado, e priorize o conhecimento amplo e humanista voltado para a formação do cidadão crítico e reflexivo para atuar e transformar a realidade social em que estiver inserido.” (p.07)</p> <p>“um processo formativo que tem por objetivo formar profissionais comprometidos com a transformação social, com uma sólida formação, que possibilitará a análise, a compreensão e a reflexão crítica da realidade social e dos principais temas relativos à educação, Educação Física, corporeidade, saúde, cultura, lazer e recreação, compreendendo o homem em sua totalidade, sua complexidade e suas múltiplas dimensionalidades e saberes. Assim, a práxis profissional será o seu núcleo fundante; um</p>
--	--	--	--	---

				<p>profissional que reflete sobre a própria atividade no curso da ação e após a ação, que através de uma atitude crítica, busca ver-se, avaliar-se, tornando-se consciente do sentido do próprio trabalho docente.” (p.12-13)</p> <p>“Os pressupostos filosófico-sociais do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFC têm como base uma concepção de ser humano, de emancipação humana, na perspectiva de um ser histórico-social inacabado, capaz de construir seu próprio conhecimento, contribuindo assim com a edificação dessa comunidade mais justa, equânime e democrática” (p.12).</p> <p>“Formar docentes críticos e reflexivos, agentes de sua própria formação, para atuar na educação infantil, do nível fundamental e médio, e na educação de jovens e adultos, enfatizando sua importância como colaborador na formação do cidadão autônomo, ativo e consciente;” (p.25)</p> <p>“Que seja um profissional protagonista do próprio processo formativo aberto à autorreflexão, o autoconhecimento e autotransformação, que se constrói profissional e pessoalmente com autonomia, em busca de própria emancipação humana” (p.29)</p> <p>“partir da compreensão do processo de ensino-aprendizagem como um fenômeno complexo que não se configura como uma reprodução e/ou transferência de informações do objeto para o sujeito, mas implica interpretação da realidade, construção, desconstrução e reconstrução de saberes; e da compreensão da inteligência humana como um potencial biopsicológico de resolver problemas e criar produtos importantes em determinado meio cultural, os processos de ensino-aprendizagem adotados nas disciplinas consideram a relação dialógica com o conhecimento, estimulam o pensar crítico e reflexivo, por intermédio das mais diversas linguagens e da corporeidade. (ZYLBERBERG, 2007).” (p.30)</p>
			<p>Concepção de Formação em Educação Física</p>	<p>“O Licenciado em Educação Física tem o seu campo de intervenção nas Escolas de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002. As atividades profissionais podem desenvolver-se ainda em Instituições de Educação profissional e tecnológica; Institutos de Educação Especial e Órgãos Públicos de Educação em níveis Municipal,</p>

				<p>Estadual e Federal.” (p.30)</p> <p>“Tem-se, por parte da comunidade acadêmica, uma tomada de consciência no sentido de que a Educação Física não pode ser caracterizada eminentemente como um curso da área da saúde. Dentre os frutos deste ambiente de reflexão e crítica destaca-se a discussão sobre a formação de professores o vasto campo de conhecimento da Educação Física, que inclui as ciências humanas e a interlocução entre estas áreas.” (p.06)</p> <p>“Portanto, o foco principal da produção do conhecimento neste curso de formação docente será o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação física e da educação básica, sem perder de vista o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem o conhecimento profissional.” (p.07)</p> <p>“O Seminário Avaliação e Reformulação Curricular, realizado em 29, 30 e 31 de agosto de 2011, foi um momento decisivo no processo abrangendo a apresentação dos resultados da avaliação curricular, um amplo debate sobre as modalidades do curso de educação física e a tomada de decisão sobre a manutenção ou não da divisão entre curso de licenciatura e curso de bacharelado. Após ampla discussão o grupo presente optou pela manutenção dos dois cursos, licenciatura e bacharelado.” (p.16)</p> <p>“Concebemos o Curso de Licenciatura em Educação Física como um processo formativo que tem por objetivo formar professores comprometidos com a transformação social, com uma complexa e sólida formação, que possibilitará a análise, a compreensão e a reflexão crítica da realidade social e dos principais temas relativos à Educação Física, educação, corporeidade, saúde, cultura, recreação, atividade física, compreendendo o ser humano em sua totalidade, sua complexidade e suas múltiplas dimensionalidades e saberes.” (p.28)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“Apoiados em um conjunto de conhecimentos comuns que beneficie todos os estudantes, temos como preocupação central uma formação humanista, que emerge apoiada numa visão inter e transdisciplinar. Desse modo, a seleção dos conhecimentos básicos parte de uma visão complexa da</p>

				<p>realidade escolar e do movimento humano.” (p.07)</p> <p>“Neste sentido, corroboramos com a concepção de Educação Física que se consolida num processo de redimensionamento e ressignificação, plural, multidimensional, multirreferenciada, interparadigmática, interdisciplinar e crítica. Reconhece a Educação Física como um projeto de educação que envolve o movimento humano e a corporeidade de modo integrado e interligado com a formação integral do ser.” (p.12)</p> <p>“Nessa perspectiva, possibilitamos a vivência da corporeidade em sua plenitude, por intermédio de práticas corporais, em suas diversas manifestações culturais, entendendo-as como necessidade humana genuína e direito de todos, constituindo-as como um meio fundamental para a educação integral, educação para a paz e para a emancipação humana.” (p.25)</p>
--	--	--	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ -BACHARELADO

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física Vespertino-Noturno.	Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE. 11/2012.		Projeto Histórico	<p>“Pensar na formação de um profissional que antes de tudo é um cidadão ativo, que possa se contrapor ao movimento de fetichização do humano passa a ser um compromisso ético para este grupo que se consolida na busca de uma contribuição autêntica à transformação da sociedade, pensando uma sociedade solidária, equânime e pacífica.” (p.03)</p> <p>“A atual conjuntura universitária vê-se somada às demandas impostas pelo mercado, impregnadas por contingências oriundas de uma lógica neoliberal dentro de um movimento de globalização que desconsidera singularidades e destrói a diversidade natural e cultural. Diante desses enfrentamentos precisamos ter uma ação refletida que considere a criticidade, o aprender a aprender e uma atuação política proativa como referências fundamentais.” (p.03)</p> <p>“A criação do Curso de Bacharelado em Educação Física vespertino-noturno da UFC, na busca de construção de sua identidade e autonomia, incorpora a</p>

				<p>formação profissional, a gestão e a atividade de pesquisa na sua área de atuação sob a ótica dainter/transdisciplinaridade e da multidimensionalidade, partindo de uma concepção de sociedade como realidade concreta e simbólica constituída de múltiplas contradições” (p.19)</p> <p>“A formação tem ainda como compromisso a transformação da sociedade no sentido da instauração e sustentação de uma relação horizontal entre os seres humanos. Traz uma concepção de educação intencionada para o processo de emancipação da pessoa humana, entendida como direito à vivência de uma sociabilidade democrática.” (p.19)</p> <p>“Essa dimensão epistemológica permite a compreensão da realidade, reconhecendo que esta não significa uma ruptura com o ‘saber de experiência feito’ e sim uma sistematização, um rigor e um aguçar da curiosidade que se torna crítica. Ela repercute numa abrangência da base pedagógica sustentando toda a reflexão-ação que ocorre no contexto educativo / profissional, como espiral privilegiada na constituição de uma sociedade mais justa, equânime, democrática e solidária.” (p.20)</p> <p>“Nosso Projeto Pedagógico foi produzido com este pressuposto essencial que pensa o educando como autor da constituição de seus saberes, pensa o educador como educando que se faz nas relações múltiplas mediatizados pelo mundo. Pensa o mundo como nossa terra-mãe e as relações como instâncias formadoras, constituintes e potencializadoras de nossa capacidade de evolução individual-coletiva” (p.03)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Nosso Projeto Pedagógico foi produzido com este pressuposto essencial que pensa o educando como autor da constituição de seus saberes, pensa o educador como educando que se faz nas relações múltiplas mediatizados pelo mundo. Pensa o mundo como nossa terra-mãe e as relações como instâncias formadoras, constituintes e potencializado rãs de nossa capacidade de evolução individual-coletiva” (p.03)</p> <p>“[...]ser humano como um ser sócio-histórico inacabado, em pleno processo de construção. Um ser humano compreendido em suas múltiplas relações, como ser ético, constituído de forma articulada e integrada, com embasamento numa formação resultante da práxis social, fundada numa teoria-prática docente refletida, fundamentado no pleno domínio dos saberes</p>

				<p>de diversas áreas do conhecimento.” (p.19)</p> <p>“A formação tem ainda como compromisso a transformação da sociedade no sentido da instauração e sustentação de uma relação horizontal entre os seres humanos. Traz uma concepção de educação intencionada para o processo de emancipação da pessoa humana, entendida como direito à vivência de uma sociabilidade democrática.” (p.19)</p> <p>“Numa perspectiva teórico-metodológica compreende o saber, o “saber intervir”, o “saber pensar” e o “saber ser” como imbricados e mobilizadores do processo ensinoaprendizagem mais amplo e na ação profissional. Reconhece na relação efetiva entre o mundo vivido e o mundo pensado a potencialização do “aprender a conviver” e, conseqüentemente, do “aprender a ser”. Resgata o essencial valor da afetividade associada ao cognitivo e a sensibilidade na construção de um saber significativo e motor de uma ação transformadora.” (p.24)</p> <p>“Que seja um profissional protagonista do próprio processo formativo aberto à autorreflexão, o autoconhecimento e autotransformação, que se constrói profissional e pessoalmente com autonomia, em busca da própria emancipação humana.” (p.28)</p> <p>“A partir da compreensão do processo de ensino-aprendizagem como um fenômeno complexo que não se configura como uma reprodução e/ou transferência de informações do objeto para o sujeito, mas implica interpretação da realidade, construção, desconstrução e reconstrução de saberes; e da compreensão da inteligência humana como um potencial biopsicológico de resolver problemas e criar produtos importantes em determinado meio cultural, os processos de ensino-aprendizagem adotados nas disciplinas consideram a relação dialógica com o conhecimento, estimulam o pensar crítico e reflexivo, por intermédio das mais diversas linguagens e da corporeidade. (ZYLBERBERG, 2007).” (p.29)</p> <p>“Por exemplo, as disciplinas de Psicologia que são ofertadas aos alunos do Curso de Educação Física, fundamentam-se na abordagem centrada no Aprendiz, a qual convida o estudante universitário a tornar-se um agente de construção de conhecimentos e um criador de novos sentidos, numa proposta de educação crítica, estética e significativa. Fundamenta-se nos princípios da</p>
--	--	--	--	---

				leitura-escrita recriação (ler) e de avaliação para transformação integrantes do Método (Com) texto de Letramentos Múltiplos (CAVALCANTE JÚNIOR, 2003). Incentiva o diálogo interpessoal no ambiente da sala de aula em espaços de aprendizagem significativa das comunidades de aprendizagem mediado por uma prática reflexiva semanal de leitura e escrita.” (p.30-31)
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“As áreas de atuação do Bacharel em Educação Física podem ser reunidas em três grandes áreas: saúde e qualidade de vida, iniciação esportiva/esporte de rendimento e recreação e lazer. Na área de saúde e qualidade de vida os bacharéis em Educação Física podem atuar em academias, clínicas estéticas, hospitais, clínicas e centros de saúde, assessorias de treinamento, instituições e órgãos de saúde, Sapas, asilos, empresas e indústrias e projeto e programas de atividade física e saúde. Na Iniciação esportiva e no esporte de rendimento os principais locais de trabalho são os clubes esportivos, vilas olímpicas, escolinhas de iniciação esportiva, centros de treinamento de lutas, logradouros públicos, esporte de rendimento universitário e esporte de rendimento paraolímpico. Já no campo da recreação e lazer os bacharéis podem atuar em hotéis, centros de lazer, condomínios, atividades em cruzeiros marítimos, parques de diversão, creches, escolas, asilos, circos, praças e parques.” (p.29)</p> <p>“A criação do curso de Bacharelado em Educação Física vespertino-noturno no contexto acadêmico e profissional exigem da comunidade universitária, um redimensionamento do saber-fazer acadêmico, uma fundamentação teórica apoiada em uma concepção interdisciplinar, e no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão como base da formação profissional.” (p.03)</p> <p>“A reformulação curricular possibilitou a definição e a formulação de estratégias visando a reordenação das práticas acadêmicas na direção de uma práxis oportuna na constituição de um(a) profissional crítico(a) e atento(a) ao seu papel de cidadã(o) ativo(a) e participativo(a) nas transformações sociais desejáveis. Buscou-se assegurar a flexibilidade, a Inter/transdisciplinaridade, a transversalidade e a qualidade na formação construída junto com os educandos. A nossa opção epistemológica apontava que o curso de Educação</p>

				<p>Física da UFC abandonasse definitivamente o caráter técnico, a supervalorização da competição, do gesto estereotipado, etc. e priorizasse o conhecimento amplo e humanista voltado para a formação do cidadão crítico e reflexivo para atuar e transformar a realidade social em que está inserido.” (p. 07)</p> <p>“Concebe-se a ação profissional em sua pluridimensionalidade e como uma prática social complexa, interativa, multifacetada, dinâmica, sempre inédita, singular e imprevisível e a práxis social como estrutura articuladora entretrabalho profissional, a produção de conhecimento e o compartilhamento de saber.” (p.19)</p> <p>“O Bacharelado deve promover uma formação que concebe a intervenção profissional, que se diferencia preferencialmente pelo campo de atuação e suas especificidades. Buscar-seá a formação de um profissional autônomo, criativo, crítico, reflexivo, inovador, dotado de Curiosidade epistemológica e postura investigativa, capaz de intervir profissionalmente nocontexto específico a partir de conhecimentos de natureza histórico-cultural, técnico-científica, reformulando e reconstruindo suas açõesno sentido de potencializar atransformação da realidade existente, a partir de uma práxis profissional.” (p.27)</p> <p>(p.27)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“A Educação Física é uma profissão que deve estar preocupada com a formulação de propostas de intervenção educacional e social. Ela não possui um objeto de estudo exclusivo, delimitado, específico. Ela se faz através de um conjunto articulado de disciplinas. Assim é imprescindível interligar, combinar conhecimentos, técnicas, tecnologias para alcançar objetivos educacionais e sociais. A articulação desses conhecimentos subsidiará a formação e a futura intervenção profissional.” (p.04)</p> <p>“É importante reconhecer que o movimento humano está presente em outras áreas de intervenção profissional além da Educação Física, dentre as quais podemos citar: artes, dança, música, esporte, lazer, medicina, engenharia, fisioterapia, enfermagem, agronomia, educação em geral. A formação ampla do profissionalde Educação Física dará suporte teórico aos diferentes campos de inserção profissional do futuro formando.” (p.08)</p>

				<p>“Cabe salientar que nos últimos 50 anos a Educação Física sofreu uma transformação expressiva, passando de um enfoque hegemonicamente biológico a uma crise paradigmática ativadora de uma forte reflexividade sobre seu estatuto epistemológico e seu papel na sociedade, estimulando a superação de um explícito reducionismo e de suas antinomias internas, tais como educação x adestramento físico, movimento humano x corporeidade, motricidade x cultura corporal, competição x cooperação, alienação x libertação, entre Outros.” (p.20-21)</p> <p>“Neste sentido, corroboramos com a concepção de Educação Física que se consolida num processo de redimensionamento e resignificação, plural, multidimensional, multirreferenciada, interparadigmática, interdisciplinar e crítica.” (p.21)</p> <p>“Temos como missão no Curso de Bacharelado em Educação Física vespertino noturno da Universidade Federal do Ceará - UFC a constituição de um espaço de reflexão crítica e construção do campo do conhecimento da Educação Física numa perspectiva multidimensional, inter/transdisciplinar e interparadigmática, formando profissionais na área de Bacharelado em Educação Física com formação complexa, crítica e reflexiva, capazes de socializar conhecimentos teóricos e práticos, estimulando a compreensão, valoração e assunção de um estilo de vida saudável e de qualidade por parte de crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência.” (p.23)</p> <p>“Nessa perspectiva, possibilitamos a vivência da corporeidade em sua plenitude, por intermédio de práticas corporais, em suas diversas manifestações culturais, entendendo-as como necessidade humana genuína e direito de todos em direção à emancipação humana.” (p.23)</p>
--	--	--	--	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - LICENCIATURA				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do	Universidade Federal do Maranhão, sd.	Documento sem, capa e sem data,	Projeto Histórico	“A nova forma de operação do capitalismo, denominada pelos estudiosos de acumulação flexível, tem imputado implicações significativas nas relações de

Curso de Licenciatura Educação Física.		inicia na página 03.		<p>produção e trabalho, destacando-se como a mais grave delas, o alto índice de desemprego estrutural e a crescente pobreza. Isto provocou transformações radicais no mercado de trabalho, que se tornou muito heterogêneo utilizando regimes e contratos mais flexíveis (em tempo parcial, temporário ou subcontratado), o que vem caracterizando as formas contemporâneas de trabalho.” (p.10)</p> <p>“Segundo a ANFOPE (1998 apud TAFFAREL E LACKS, 2003) pensar uma política global de formação de professores implica tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, na busca por uma educação pública, gratuita e de qualidade, que garanta a inclusão das classes populares. A definição dessa política está vinculada à luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária.” (p.13)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“O paradigma para a elaboração de um outro projeto para a formação de professores tem sido construído ao longo dos últimos 11 anos pelo movimento em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), entidade que se tornou referência nacional, no processo de construção coletiva de um referencial para as propostas de formação dos profissionais da educação, apontando uma política nacional global para a formação do magistério. Por essa razão tomar-se-á as reflexões da ANFOPE como parâmetro para a construção deste Projeto Pedagógico considerando tratar-se de um curso de licenciatura” (p.12)“</p> <p>“A ANFOPE (2004) defende que a adoção desses princípios nos cursos de licenciatura possibilita a formação de profissionais de educação autônomos e críticos, comprometidos com a mudança das condições de desigualdade da população brasileira. Um profissional que seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, de atuar na transformação desse contexto e na criação de condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem. Um educador que: <i>Domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações</i></p>

				<p><i>sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCFE, 1989, apud ANFOPE, 2004, p. 12 e 13)” (p.14)</i></p> <p>“O currículo atual cumpriu um papel importante na formação dos alunos, pois contribuiu para a reflexão sobre a necessidade de a Educação Física ultrapassar a visão meramente biológica e tecnicista das atividades físicas na busca da aptidão física para uma concepção pedagógica que se esforçava para não fortalecer a dicotomia corpo/mente considerando o homem de forma global, nos seus aspectos motor, cognitivo, afetivo e social.” (p.03)</p> <p>“A categoria trabalho é o elemento fundamental para se promover a articulação teoria-prática no processo de formação, através da vivência do trabalho pedagógico, o que implica na aproximação com a realidade escolar desde as primeiras fases do curso de forma planejada e sistemática, rompendo com a concepção técnico-linear de currículo. Isto significa a necessidade de um processo de formação continuada para os professores das escolas terem acesso às concepções teórico-metodológicas pesquisadas e utilizadas no meio acadêmico.” (p.32)</p>
			<p>Concepção de Formação em Educação Física</p>	<p>“Como as características marcantes da puberdade são as crises, os protestos e o desejo de ultrapassar fronteiras, desde o final da década de 90 o “adolescente currículo” do curso de Educação Física entra em crise, na qual seus estudantes e professores começaram reivindicar a necessidade de mudança, de atualização, considerando as transformações no cenário político do país e a diversificação do campo de intervenção que passou a exigir um novo perfil profissional” (p.03)</p> <p>“Taffarel e Lacks (2003) ressaltam ainda que no que se refere especificamente a formação de professores, a ANFOPE vem destacando o caráter sócio-histórico dessa formação e principalmente contribuindo com a construção de propostas de superação das dicotomias presentes na formação de professores e dos especialistas, entre bacharelados e licenciaturas, entre pedagogia e demais licenciaturas. Enfatizam como uma das mais importantes sistematizações da ANFOPE a base comum nacional que articula a unidade dos educadores em torno de princípios norteadores e constitui-se um elemento unificador da profissão, ao defender que a <u>docência é a base da</u></p>

				<p><u>formação de todos os profissionais da educação.</u>” (p.13)</p> <p>“Esta concepção implica compreender também, que o que caracteriza a área, em sua essência, é a prática pedagógica, que deve orientar um processo de formação que considere a prática docente e uma formação teórica, sólida e de qualidade, independente do espaço de intervenção profissional que atualmente se diversifica em espaço escolar e outros espaços não escolares (recreação, lazer, treinamento desportivo, atividade física e saúde) o que não deve se traduzir em uma necessidade de estabelecer a formação dicotomizada e/ou fragmentada. Isto significa que o que confere especificidade para a Educação Física é a docência, o ato educativo, em qualquer que seja o campo de intervenção do seu profissional, isto é: <i>Nesse movimento do campo acadêmico, a identidade profissional encontra-se definida na docência e pautada em uma Educação Física que pode ser compreendida como área que tematiza as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas, extrapolando a questão da saúde, relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita de saúde ou performance. (Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFES, 2005, p. 5)</i>” (p.19)</p> <p>“O licenciado em Educação Física deverá ter uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética, devendo estar qualificado para intervir na docência na educação básica (educação infantil, ensinos fundamental e médio) e em outros campos de intervenção profissional demarcados por essa ação pedagógica. Este profissional poderá também atuar na área de pesquisa científica nos campos da educação, do esporte, do lazer e da saúde.” (p.25)</p> <p>“A partir do 7º período ou com 60% dos créditos cumpridos, o aluno (a) deverá optar por um dos núcleos de aprofundamento (Educação Física e Esporte, Educação Física e Saúde e/ou Educação Física e Lazer) devendo cursar obrigatoriamente as quatro disciplinas que compõem cada um.</p> <p>“Ao concluir todos os créditos do curso e defender a monografia o aluno (a) receberá o grau de Licenciado em Educação Física com Aprofundamento na</p>
--	--	--	--	--

				área do núcleo escolhido que será apostilado ao diploma. É facultado ao aluno (a) o direito de cursar até os três Núcleos de Aprofundamento.” (p. 25)
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“Após dezenove anos de vigência (1987 a 2006), o currículo do curso de Educação Física da UFMA atingiu a maioridade. Uma demonstração inequívoca de que foi concebido, passou pela fase da infância e ultrapassou a adolescência, fazendo jus ao paradigma que lhe deu sustentação: os estudos da psicomotricidade e as diferentes fases de crescimento e desenvolvimento da criança, que concebia a Educação Física como educação <i>do e para o</i> movimento, remetendo-a uma concepção mais ampla de saúde.” (p.03)</p> <p>“Nesse sentido, concebe-se a Educação Física como uma área de conhecimento multidisciplinar e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo as diferentes manifestações e expressões da cultura corporal do movimento humano tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo e na brincadeira popular, na dança, na luta, bem como em outras manifestações emergentes da mesma natureza.” (p.18)</p> <p>“Contribuir com a formação de professores capacitados a atuarem nos diversos campos de intervenção da educação física onde se expressam os elementos da cultura corporal (ginástica, esporte, dança, jogo e luta) com ênfase na educação básica e nas práticas educativas relacionadas ao esporte, a saúde e ao lazer.” (p. 24)</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física Modalidade Licenciatura.	Universidade Federal Rural de Pernambuco, 05/2010.		Projeto Histórico	<p>“Dinamizar o processo educativo incentivando curiosidade científica, o diálogo entre as áreas do conhecimento e o compromisso ético – profissional com a transformação social.” (p.14)</p> <p>“A pesquisa numa perspectiva do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRPE será balizada pela lógica crítico-reflexiva sobre a compreensão e interpretação de uma realidade e oferece aos estudantes possibilidades para desenvolver uma produção científica objetivando uma qualificação de pesquisador sintonizado com as transformações sócio-político-econômicas da</p>

				realidade em questão.” (p.30-31)
			Concepção de Formação Humana	“Remetemo-nos também à Morin (2003, p. 72) ao nos apontar uma concepção de educação para a formação aberta ao mundo significante. Segundo ele a educação é espaço promotor de acesso à cultura historicamente acumulada pelo ser humano, mas também é espaço de preparar o homem para o futuro, sempre aberto à mudança e ao diálogo.” (p.20)
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“Formar, qualificar e habilitar profissionais para atuarem como docentes na educação básica, nas redes de ensino público e privado do sistema educacional brasileiro, contribuindo para uma legitimação da área para a produção de conhecimento e intervenção comprometida com a transformação social.” (p.14)</p> <p>“O licenciado em Educação Física formado na UFRPE estará apto atuar, prioritariamente, nas áreas da docência em educação básica. Assim sendo, esse profissional da Docência Básica em Educação Física atuará na educação infantil, no ensino fundamental emédio, nas atividades curriculares das escolas da rede de ensino público e privadas autorizadas pelo Ministério da Educação.” (p.24)</p> <p>“O profissional formado na UFRPE ainda será estimulado para atuar em ambientes não formais de educação, pela compreensão de que todo espaço social é passível de ser entendido com espaço educacional, articulando as pedagogias formais com as pedagogias culturais dispostas na sociedade geral.” (p.24)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“O curso aproxima-se do corpo e da cultura de movimento como conceitos bases para a demarcação do conhecimento da Educação Física, apontando a compreensão destes para o cenário educativo. Entendendo o corpo humano como um espaço tanto biológico quanto simbólico que torna o movimento um dos traços mais significativo da presença humana; e a cultura de movimento como conceituação integral de objetivações culturais, na qual o movimento humano não se restringe ao deslocamento no espaço, mas é intermediador simbólico das diferentes culturas, expressando-se nos jogos, danças, lutas, esportes, Arte e outras manifestações.” (p.19)</p> <p>“A educação física, portanto, tem como função: Localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios</p>

				<p>fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí propostas para a educação física escolar (BRASIL, 2000).” (p.19-20)</p> <p>“A aposta no binômio corpo e cultura de movimento reside na consideração de que estes fundam o objeto de estudo da educação física, o ser humano em movimento. O corpo como condição de existência (MERLEAU-PONTY, 1999) que dialoga como o mundo externo a partir de sua motricidade e significa-o a partir de sua percepção, constrói um acervo de práticas corporais, de uma cultura de movimento, e suas significações” (p.20)</p> <p>“Consideramos que, ao recuperar conhecimentos científicos de outras áreas e aplicá-los, a Educação Física organiza seu próprio corpus teórico para ação enquanto prática social que a pode legitimar enquanto prática pedagógica. <i>A Educação Física é uma prática de intervenção pedagógica eo que acaracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Ou seja, nós, da Educação Física, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico</i> (BRACHT, 2003, p. 32-33).</p>
--	--	--	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - LICENCIATURA

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Educação Física	Universidade Federal do Vale do São Francisco. Petrolina/PE. 2013.		Projeto Histórico	<p>“Resumindo, considera-se que a educação apresenta um caráter transformador e emancipador; já a aprendizagem um meio de construir o conhecimento, habilidades e valores a partir de uma interação com a realidade. Assim, o currículo proposto constitui um meio e um suporte para a construção das competências necessárias para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, da região, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.” (p.18)</p> <p>“Formar profissionais aptos a analisar criticamente a realidade social em que vivem, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões das culturas do movimento humano e corporal, visando à formação, ampliaçãoe enriquecimento cultural das</p>

				<p>peessoas, também para aumentar as possibilidades de adoção e manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.” (p.19)</p> <p>“Contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento edifusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural” (p.19)</p> <p>“Transformar o contexto social em que atua, buscando o desenvolvimento e o progresso do mesmo.” (p.20)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética, proporcionado o desenvolvimento de competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica;” (p.15)</p> <p>“Busca-se desenvolver uma coerência entre o que o aluno faz na formação e o que dele se espera como profissional (simetria invertida) e o curso é desenvolvido tendo como base o “aprender a aprender” por meio da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.” (p.16)</p> <p>“A metodologia empregada é aquela que estimule o aluno a (1) refletir sobre a realidade social e sobre a sua atuação nesse contexto social e (2) aprender a aprender, o que engloba o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a conhecer e aprender a transformar. “ (p.18)</p> <p>“Desenvolver no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania e para asolidariedade a partir de uma formação que valoriza as dimensões éticas e humanísticas” (p.19)</p> <p>“Logo, torna-se evidente que as competências e habilidades não se resumem a “saber fazer” ou “saber intervir”, mas que o formado deve saber “refazer” permanentemente a sua relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador sob uma perspectiva emancipadora.” (p.21)</p> <p>“Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeitomútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade na atuação como profissionais e como cidadãos;” (p.21)</p>
			Concepção de Formação em	Capacitar o aluno para atuar na EducaçãoFísica da Educação Básica, Profissional Técnica de Nível Médio e de Jovens e Adultos em suas

			Educação Física	exigências gerais, tais como inserção social da escola, domínio das teorias e processos pedagógicos (ensino aprendizagem) e das teorias do desenvolvimento humano.” (p.15-16)
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“No presente projeto, formação generalista significa que o futuro graduado poderá atuar por meio das diferentes manifestações e expressões das culturas do movimento humano e corporal.” (Nota de rodapé 1, p. 15)</p> <p>“Proporcionar uma formação básica sólida, a qual capacite o futuro graduado a analisar criticamente a realidade social presente para nela intervir de forma benéfica por meio das diferentes manifestações e expressões das culturas do movimento humano e corporal, estabelecendo, portanto, uma coerência entre a formação oferecida e as demandas do mercado de trabalho somadas às características, interesses e necessidades da comunidade;” (p.15)</p> <p>“O Colegiado de Educação Física incentiva os licenciados formados a reingressarem na universidade para cursar Bacharelado em Educação Física (e vice-versa), uma vez que, como explica Barros (1995), apesar dos dois cursos apresentarem programas distintos e formarem profissionais com perfis diferentes para atuarem em campos delimitados, há a possibilidade de complementação de estudos, porque existe um elo entre eles: o objeto de estudo – o movimento humano” (p.16-17)</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - BACHARELADO

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Político Pedagógico Curso de Bacharelado em Educação Física	Universidade Federal do Vale do São Francisco. Petrolina/PE.2012		Projeto Histórico	<p>“aquisição das competências e habilidades requeridas na formação do graduado ocorrerá a partir da interação teoria-prática, em que toda a sistematização teórica será articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional de forma coerente e consistente em relação à realidade existente.” (p.15)</p> <p>“Assim, o currículo proposto constituirá um meio e um suporte para a construção das competências necessárias para enfrentar os desafios das</p>

				<p>rápidas transformações da sociedade, da região, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.” (p.16)</p> <p>“Formar profissionais aptos a analisar criticamente a realidade social em que vivem, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões das culturas do movimento humano e corporal, visando à formação, ampliação e enriquecimento cultural das pessoas, também para aumentar as possibilidades de adoção e manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (p.16)</p> <p>“Transformar o contexto social em que atua, buscando o desenvolvimento e o progresso do mesmo.” (p.17)</p> <p>“Comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática” (p.25)</p>
			<p>Concepção de Formação Humana</p>	<p>“O curso será desenvolvido tendo como base o “aprender a aprender” por meio da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino será baseado na relação indissociável entre a teoria e a prática, estimulando o aluno a refletir sobre a realidade social e sobre a sua atuação nesse contexto.” (p.13)</p> <p>“A metodologia empregada será aquela que estimule o aluno a (1) refletir sobre a realidade social e sobre a sua atuação nesse contexto social e (2) aprender a aprender, o que engloba o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a conhecer e aprender a transformar.” (p.15)</p> <p>“O desenho do currículo do Curso de Bacharelado em Educação Física da UNIVASF busca o compromisso com a transformação social. Dessa forma, o curso está centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e está apoiado no professor como facilitador ou mediador do processo ensino-aprendizagem, e, a aprendizagem, por sua vez, é considerada como um caminho que possibilita ao aluno transformar-se e transformar o seu contexto.” (p.15)</p> <p>“Logo, torna-se evidente que as competências e habilidades não se resumem a “saber fazer” ou “saber intervir”, mas que o formado deve saber “refazer” permanentemente a sua relação com a sociedade e a natureza,</p>

				usando como instrumento o conhecimento inovador sob uma perspectiva emancipadora.” (p.18)
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>Proporcionar uma formação básica sólida, a qual capacite o futuro graduado a analisar criticamente a realidade social presente para nela intervir de forma benéfica por meio das diferentes manifestações e expressões das culturas do movimento humano e corporal, estabelecendo, portanto, uma coerência entre a formação oferecida e as demandas do mercado de trabalho somadas às características, interesses e necessidades da comunidade; (p.13)</p> <p>“O Colegiado de Educação Física incentivará os bacharéis formados a reingressarem na universidade para cursar Licenciatura em Educação Física, uma vez que, como explica Barros (1995), apesar dos dois cursos apresentarem programas distintos e formarem profissionais com perfis diferentes para atuarem em campos delimitados, há a possibilidade de complementação de estudos, porque existe um elo entre eles: o objeto de estudo – o movimento humano;” (p.114)</p> <p>“O campo de atuação do Bacharel em Educação Física envolve as diversas formas de manifestações no âmbito das culturas do movimento humano e corporal por meio do exercício físico, das atividades esportivas, recreativas e similares – tais como ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais, musculação, entre outros exemplos – sejam elas formais ou informais” (p.17)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	“Capacitar o aluno para o pleno exercício profissional nos campos de intervenção em diferentes instâncias sociais onde as múltiplas manifestações e expressões das culturas do movimento humano e corporal se fazem presentes, tais como treinamento esportivo, preparação e avaliação física, avaliação do movimento, recreação, lazer, orientação e gestão em exercício físico e esporte (p.13)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - BACHARELADO

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
-----------	--------------	----------	---------------	------------------------

	AUTORIA		ANÁLISE	
Projeto Pedagógico Curso de Bacharelado em Educação Física	Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE. 2011		Projeto Histórico	<p>“Sendo assim, este Projeto Pedagógico aponta para o fato de que a Educação Física na UFPE Recife, na opção bacharelado, vislumbra o desenvolvimento social e saudável da sociedade, tendo por pressupostos as caracterizações socioeconômicas e culturais presentes, em que a problematização básica, para a intervenção, está materializada nas seguintes questões: serviços de qualidade em Educação Física que deverão ser produzidos/fomentados pelo egresso; voltados para o conjunto da população.” (p.04)</p> <p>“Admite-se que o Bacharelado em Educação Física se constitui em um espaço privilegiado de formulação e implementação de serviços de Esporte, Lazer, Saúde e outros na cidade do Recife, em especial na periferia – circundada por comunidades com altíssimos déficits sociais. Da mesma forma, também se admite a necessidade de verificação sistematizada das características políticas e sociais à luz das referências teóricas e empíricas que se situam no campo da crítica aos procedimentos sócio educacionais descomprometidos com a crítica e com a qualidade educacional, capazes de uma inserção consciente e transformadora.” (p.20)</p> <p>“O Programa de Graduação do Curso em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco campus Recife, na modalidade Bacharelado, orienta-se por princípios que atendem a uma perspectiva de Educação Física, entendida como ação técnico-pedagógica, voltada para o aumento das oportunidades de inclusão social na perspectiva de um desenvolvimento sustentável de sua especificidade – o trato com a cultura de movimento.” (p.23)</p> <p>“Compreensão ampla e consistente do corpo de conhecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes específicas da educação física e a relação com áreas afins, fundamentado em princípios e valores sociais, morais, éticos e estéticos inerentes a uma sociedade plural e democrática;” (p.29)</p> <p>“Sendo o professor de Educação Física também um educador, tem diante de si uma sociedade cheia de desafios e desigualdades acentuadas. O trabalho do professor de Educação Física diante do contexto em que vive a sociedade mundial é desafiador, já que os problemas são extremamente complexos e o</p>

				entendimento deles tem uma relação direta com a ciência geográfica. Que perfil deve ter um professor de Educação Física de forma a auxiliar o aluno a constituir-se como cidadão, dando oportunidade para que ele conheça melhor as relações que se estabelecem no interior da sociedade em que vive e na relação desta com as outras, uma vez que as relações políticas e econômicas são hoje globalizadas?” (p.45)
			Concepção de Formação Humana	<p>“Nessa linha de defesa dos direitos humanos inalienáveis e na apresentação de uma visão de homem e de mulher autônomos e conhecedores dos novos tempos. Pautada por princípios democráticos, fundamentados pelo diálogo e pela transparência de propósitos com os diversos segmentos e departamentos da UFPE, da sociedade civil e instituições governamentais e outros. “ (p.20)</p> <p>“De modo criativo, esses profissionais egressos deverão intervir na realidade baseados em valores que pleiteiam a formação da consciência ética para o diálogo com uma concepção humana plural, em que temas ecológicos, éticos e de gênero sejam responsabilmente tratados, com clara intenção de respeito e proteção.” (p.20)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“A opção em formar bacharéis em Educação Física não se estabelece no rumo das dicotomias e dualidades, mas sim, na caracterização do atual contexto legal brasileiro e, mais especificamente, pernambucano. Mesmo que a graduação seja um espaço/momento de formação generalista numa determinada área de conhecimento e atuação profissional, existe, na atualidade, a necessidade de se especificar a formação do profissional de Educação Física em torno do acesso a um acervo de conhecimentos de diferentes campos profissionais.”(p.23)</p> <p>“Articular os eixos estruturantes de forma a permitir aos futuros bacharéis a visão de totalidade do fenômeno da educação física nos seus diferentes contextos, visando a formação, ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, possibilitando a formação de agentes promotores de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.” (p.29)</p> <p>“Viabilizar a Prática Pedagógica como norteadora da construção do conhecimento ao longo do currículo, por meio de projetos interdisciplinares,</p>

				consolidando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;” (p.29) “O bacharel em Educação Física atuará no contexto do esporte, da saúde e do lazer nas seguintes intervenções: treinamento, administração e marketing desportivo, atenção à saúde e lazer.” (p.31) “A forma de ingresso no curso da outra modalidade será do tipo Ingresso Extra Vestibular e que a ocupação das vaga existente se dará por mérito do tipo: coeficiente de rendimento ou pelo ranking, ser regulamentado posteriormente pelo Colegiado do Curso.” (p.34)
			Objeto de Estudo da Educação Física	“Sendo assim, formar, portanto um graduado competente para intervir em diferentes tempos e espaços sociais com as mais distintas expressões da Cultura do Movimento Humano, para que este, por sua vez, ofereça à sociedade bens sociais/humanos que favoreçam os sujeitos a serem usuários ativos e críticos de tais expressões dessa cultura, é algo que está sendo almejado neste Programa de Graduação”.” (p.21) “Consideramos o movimento humano como uma cultura de movimentos em geral, sendo uma ação de sujeitos vinculada a uma determinada situação e relacionada com um significado que, no mundo das crianças, jovens, adultos e idosos, adquirem sempre uma forma de um “compreender-o-mundo-pelo-agir”. A ideia central se concentra no Homem que se movimenta e não, no Movimento do Homem em si (KUNZ, 1998, p. 8-9). Portanto, pensamos que a formação/perfil profissional em Educação Física se realize em torno do agir pedagógico acerca da cultura de movimento.” (p.23)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – CAMPUS ARAPIRACA - LICENCIATURA

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física	Universidade Federal de Alagoas Campus Arapiraca. Arapiraca/AL.		Projeto Histórico	“Portanto, vendo a sociedade como algo dinâmico, comungamos com o pressuposto de que toda a produção humana está condicionada a circunstâncias e demandas histórico-sociais. Provocado pelo movimento histórico, outras circunstâncias e demandas se impõem (quer pelos

Licenciatura	04/2009			interesses dominantes, quer pelas pressões sociais) exigindo novas elaborações, novas práticas.” (p.09)
			Concepção de Formação Humana	“Sendo assim, a visão de competência não pode ser compreendida e nem reduzida às dimensões do fazer, do saber fazer ou do saber intervir. O pressuposto dessas diretrizes identifica-se com uma concepção de currículo compreendido como processo de formação da competência humana histórica. Sendo assim, competência é, sobretudo, a condição de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador de perspectiva emancipadora.” (p.14)
			Concepção de Formação em Educação Física	“Para garantir a especificidade da formação docente, o curso de Educação Física Licenciatura está organizado em projeto acadêmico-pedagógico próprio levando em conta as Diretrizes Curriculares que orientam o ensino dos dois níveis de escolaridade em que atuará seu egresso - educação infantil, ensinos fundamental e médio - os objetivos do projeto institucional e as condições de oferta da UFAL.” (p.10) “O licenciado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural da área 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, das lutas/arte marcial, da dança. A finalidade é possibilitar a escolares o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.” (p.12)
			Objeto de Estudo da Educação Física	“Entendemos que, a Educação Física é um campo de intervenção profissional abrangente, que por meio das diferentes manifestações e expressões das atividades físicas (movimento, motricidade humana) pode prestar variados e importantes serviços à sociedade, não só no ambiente escolar, mas também fora deste, permitindo, quando bem orientada, o favorecimento da socialização, exercício da cidadania, desenvolvimento da consciência corporal, das potencialidades físicas, da promoção da saúde e da qualidade de

				<p>vida.” (p.07)</p> <p>“Acreditamos que a Educação Física escolar possibilita aos alunos a vivência sistematizada de conhecimentos/habilidades da cultura corporal, balizada por uma postura reflexiva, no sentido da aquisição de uma autonomia necessária à uma prática intencional, que considere o lúdico e os processos sócio-comunicativos na perspectiva do lazer, da formação cultural e da qualidade de vida. Assim, o professor de Educação Física na escola deverá trabalhar na perspectiva de proporcionar vivências motoras que viabilizem a apropriação e a reflexão sobre os fundamentos técnicos e sócio-culturais que os caracterizam. O professor deve ainda ser capaz de identificar e estruturar o currículo escolar para a educação física levando em conta os interesses e necessidades do alunado e os objetivos específicos da educação básica.” (p.15)</p>
--	--	--	--	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – CAMPUS A.C. SIMÕES – MACEIÓ - BACHARELADO				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física Bacharelado.	Universidade Federal de Alagoas. Maceió/AL. 01/2006		Projeto Histórico	<p>“Assim, nós que fazemos o Curso de Graduação em Educação Física, está buscando, através da análise da conjuntura social e mais especificamente da área da Educação Física, a construção de uma proposição de curso que venha ao encontro dos anseios da sociedade em relação a formação de profissionais vinculados aos saberes relacionando os efeitos das práticas das diferentes atividades físicas com o desempenho, saúde e qualidade de vida.” (p.06)</p> <p>“Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades de atividades físicas, sejam elas: programas de exercícios físicos, jogos, esportes, lutas (artes marciais), danças, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável;” (p.12)</p>

				“- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprio de uma sociedade plural e democrática;” (p.12)”
			Concepção de Formação Humana	Não localizada
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“O graduado em Educação Física deverá adquirir o domínio dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física. Ser capaz de; intervir acadêmica e profissionalmente nos campos do desempenho atlético-desportivo, da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, através das diferentes categorias de atividades físicas; gerenciar empreendimentos relacionados à programas de práticas das diferentes categorias de atividades físicas; Participar de diferentes níveis de decisões na definição e operacionalização de políticas públicas e institucionais de sua área, sejam elas, relacionadas ao desempenho, à promoção a saúde e da qualidade de vida, aplicando diferentes técnicas e procedimentos metodológicos próprios à educação física, nos campos onde ela atua, bem como estar apto a os avaliar.” (P.05)</p> <p>“Os graduandos em Educação Física, deverão atuar em ambientes não-formais como: academias, hospitais, em clínicas especializadas, áreas públicas, em clubes comunitários, em condomínios residenciais, atendimento individualizado ou domiciliar (personal training), cursos de graduação e pós graduação, dentre outros ambientes onde ocorram ou possam ocorrer tais perspectivas de intervenção.” (P.05)</p> <p>“Nesse momento, é importante lembrar que a Lei Federal 9696 de 1º de setembro de 1998, tendo regulamentado a Profissão de Educação Física, estabeleceu a competência dos profissionais de Educação Física, para a prática da profissão em ambientes não escolares. De acordo com a citada lei, são competências do novo profissional de Educação Física: coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar</p>

				<p>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 e do esporte.” (p.09)”</p> <p>“Em se tratando das demandas impostas pela sociedade, percebe-se a crescente necessidade de profissionais de Educação Física com competência para atuar no dito mercado não formal (fora da escola). Este fato é uma realidade, não só no contexto do desempenho (performance) atlético-desportivo, mas também e principalmente, no contexto das práticas das atividades físicas com o objetivo de promoção da saúde e qualidade de vida.” (p.09)</p> <p>“Os graduados em Educação Física deverão atuar em academias, hospitais e clínicas especializadas, áreas públicas, clubes comunitários, condomínios residenciais, atendimento individualizado ou domiciliar (personal training) ou em quaisquer locais onde ocorram as perspectivas específicas de intervenção do graduado. Ou seja, ligados ao campo da área não formal, além de outros campos que venham a oportunizar o entendimento das relações e importância das práticas dos diferentes tipos de atividades físicas.” (p.13)</p>
			Objeto de Estudo da Educação Física	<p>“Este curso de graduação tem seu currículo pautado na Resolução CNE/CES 7/2004. De acordo com esta resolução, os cursos de graduação devem pretender formar profissionais de Educação Física, qualificados 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 e caminhos para adotar um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. Sendo assim apresentamos a estruturação do Curso de Graduação em Educação Física.” (p.14)</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – CAMPUS A.C. SIMÕES – MACEIÓ - LICENCIATURA

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
-----------	--------------	------------	---------------	------------------------

	AUTORIA		ANÁLISE	
Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física .	Universidade Federal de Alagoas. Maceió/AL. 01/2006	Documento sem paginação oficial, iniciamos a numeração de páginas na capa.	Projeto Histórico	“O compromisso social e político com a qualidade acadêmica nos confronta com constantes desafios. Na última década, a realidade econômica, política e social, que vivenciamos em nosso país, tem exigido o esforço coletivo no sentido de re-ordenar nosso olhar para a instituição educacional, obrigando-nos a refletir sobre a realidade atual, planejando os caminhos que podemos percorrer, em busca da realidade almejada. Em decorrência do exposto, deflagrou-se na UFAL, o processo de reflexão sobre o modelo acadêmico vigente. Em consequência desta reflexão, surgem as novas proposições educacionais.” (P.04)
			Concepção de Formação Humana	“Sendo assim, a visão de competência não pode ser compreendida e nem reduzida às dimensões do fazer, do saber fazer ou do saber intervir. O pressuposto dessas diretrizes identifica-se com uma concepção de currículo compreendido como processo de formação da competência humana histórica. Sendo assim, competência é, sobretudo, a condição de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador de perspectiva emancipadora.” (p.11)
			Concepção de Formação em Educação Física	“O licenciado em Educação Física deverá ser formado para esclarecer e intervir, profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural em ambientes escolares, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural. Para o desenvolvimento deste perfil profissional, o curso oferecerá possibilidades de apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão, permitindo ao licenciado articular os saberes que definem sua identidade profissional a partir de uma atitude crítico-reflexiva.” (p.03) “O egresso do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física estará legalmente habilitado para atuar no campo de trabalho escolar (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de adultos), na construção e participação de projetos educacionais.” (p.4) “Caberá ao licenciado em Educação Física: coordenar, planejar, programar, supervisionar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, relacionados com a componente escolar educação

				física. Além disso, deve o licenciado realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e prestar serviços de consultoria e assessoria, relacionados com a Educação Física na educação básica.” (p.10-11)
			Objeto de Estudo da Educação Física	<p>“Acreditamos que a Educação Física escolar possibilita aos alunos a vivência sistematizada de conhecimentos/habilidades da cultura corporal, balizada por uma postura reflexiva, no sentido da aquisição de uma autonomia necessária à uma prática intencional, que considere o lúdico e os processos sócio comunicativos na perspectiva do lazer, da formação cultural e da qualidade de vida. Assim, o professor de Educação Física na escola deverá trabalhar na perspectiva de proporcionar vivências motoras que viabilizem a apropriação e a reflexão sobre os fundamentos técnicos e sócio-culturais que os caracterizam. O professor deve ainda ser capaz de identificar e estruturar o currículo escolar para a educação física levando em conta os interesses e necessidades do alunado e os objetivos específicos da educação básica.” (p.11)</p> <p>“Buscando atender às orientações do MEC para a educação infantil, ensino fundamental e médio, prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o CEDU propõe formar um profissional da educação capaz de atender, a partir de uma sólida e ampla formação cultural, dentro do âmbito específico de sua área de atuação, aos objetivos dos diferentes níveis de ensino e às características do desenvolvimento psicomotor e afetivo do educando, incluindo em sua formação conhecimentos relativos à educação de alunos com necessidades especiais, educação de jovens e adultos e comunidades indígenas.” (p.12)</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - LICENCIATURA

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso graduação	Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE. 2011.		Projeto Histórico	“propiciar a formação de professores orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática, para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação da cultura Corporal de

em Educação Física, licenciatura.	Resolução 19/2011/2011 - CONEPE			Movimento;” (p.01) “criar condições para que o futuro professor seja comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática, que implica em respeitar a diversidade cultural na tomada de decisões metodológicas e didáticas, e,” (p.02) “dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da educação física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;” (p.02)
			Concepção de Formação Humana	“propiciar a formação de professores orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática, para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação da cultura Corporal de Movimento;” (p.01)
			Concepção de Formação em Educação Física	“Formar professores qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, no componente curricular de Educação Física da Educação Básica e Profissional.”(p.01) “ter formação generalista, sólida e abrangente nos diversos campos da educação física e preparação adequada à aplicação pedagógica desses conhecimentos na sua prática educativa nos ensinos fundamental e médio” (p. 02) “refletir, na sua prática como profissional e como cidadão, competências e habilidades relacionadas à sua formação pessoal, à compreensão da educação física, à busca de informação, à comunicação e expressão, ao ensino de educação física e à profissão.” (p.2)
			Objeto de Estudo da Educação Física	“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; por meio das manifestações e expressões do movimento humano tematizadas” (p.02)

				“propiciar a formação de professores orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática, para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação da cultura Corporal de Movimento”; (p. 01)
--	--	--	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - BACHARELADO				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte, bacharelado.	Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE. 2011. Resolução 69/2011 - CONEPE		Projeto Histórico	“promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades, tanto as dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agentes de transformação social;” (p.02) “dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;” (p.02)
			Concepção de Formação Humana	“ter formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico- profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (p.02)
			Concepção de Formação em Educação Física	“formar Profissionais em Educação Física, para atuarem na área da Atividade Física e Saúde e do Treinamento Desportivo.” (p.01) “intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas;” (p. 02)
			Objeto de Estudo da	“deve estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para

			Educação Física	<p>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.” (p.02)</p> <p>“pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável;” (p.02)</p>
--	--	--	-----------------	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - LICENCIATURA E BACHARELADO

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação em Educação Física. Modalidades: Licenciatura e Bacharelado	Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB.05/2007		Projeto Histórico	<p>Bacharelado: “dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da área de conhecimento da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;” (p.13)</p> <p>Licenciatura: “dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da área de conhecimento da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;” (p.13)</p> <p>“compreender o papel social da escola, assumindo um compromisso com a formação do educando tendo como princípios o respeito mútuo, a justiça, o diálogo, a solidariedade e a tolerância, valores inspiradores da sociedade democrática;” (p.14)</p> <p>“O currículo para a formação de Licenciatura em Educação Física deve, deste modo, preparar o futuro profissional para contribuir no desenvolvimento do domínio corporal, da criatividade, da integração social, dos laços afetivos,</p>

				dos traços positivos de caráter, da aptidão física e da saúde dos escolares, visando uma melhor qualidade de vida, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento de seres humanos autônomos e críticos, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa.” (p.08)
			Concepção de Formação Humana	<p>Bacharelado: “valorizar as dimensões éticas, desenvolvendo atitudes e valores orientados para a cidadania, a solidariedade e a tolerância;” (p.09)</p> <p>Licenciatura: “valorizar as dimensões éticas, desenvolvendo atitudes e valores orientados para a cidadania, a solidariedade e a tolerância;” (p.10)</p> <p>“O currículo para a formação de Licenciatura em Educação Física deve, deste modo, preparar o futuro profissional para contribuir no desenvolvimento do domínio corporal, da criatividade, da integração social, dos laços afetivos, dos traços positivos de caráter, da aptidão física e da saúde dos escolares, visando uma melhor qualidade de vida, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento de seres humanos autônomos e críticos, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa.” (p.08)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>Bacharelado: “Com a ampliação e a diversidade das possibilidades de intervenção profissional fora do âmbito da educação básica, verifica-se cada vez mais a necessidade de profissionais qualificados para intervir profissional e academicamente nas diversas manifestações/modalidades de atividades físicas na perspectiva da prevenção, promoção, proteção, reabilitação da saúde, formação cultural, educação, reeducação motora, rendimento físico-esportivo, lazer e gestão de empreendimentos. Desta forma, o Curso de Educação Física da UFPB estruturou seu PPP para formar profissionais não apenas na modalidade de Licenciatura, mas também na modalidade de Bacharelado, concebida para formar profissionais graduados em Educação Física qualificados para atuarem fora do âmbito da educação básica.” (p.07)</p> <p>“O profissional com Bacharelado em Educação Física atua como autônomo e/ou em Instituições e Órgãos Públicos e Privados de prestação de serviços em atividade física, desportiva e/ou recreativa, tais como: Instituições de Administração e Prática Desportiva, Empresas, Centros e Laboratórios de Pesquisa, Academias, Clubes, Associações Esportivas e/ou Recreativas, Hotéis, Centros de Recreação, Centros de Lazer, Condomínios, Centros de Estética, Clínicas, Instituições e Órgãos de Saúde, SPAs, Centros de Saúde,</p>

				<p>Hospitais, Asilos, Circos, Centros de Treinamento Desportivo, Centros de Treinamento de Lutas, Centros de Treinamento de Artes Marciais, Grêmios Desportivos, Logradouros Públicos, Praças, Parques, e outros na natureza onde estiverem sendo aplicadas atividades físicas e/ou desportivas.” (p.12)</p> <p>Licenciatura: “A opção por uma formação de Graduação em Educação Física na modalidade de Licenciatura em Educação Física de forma diferenciada do Bacharelado em Educação Física, adotada pela UFPB, tem como justificativa garantir uma formação mais específica do futuro profissional que irá atuar na educação básica, garantindo conhecimentos próprios de uma prática educativa. Além de garantir a vocação e a liberdade de escolha do estudante, permitindo-lhe concretizar uma formação voltada à área de intervenção de seu interesse”(p. 07, 08).</p> <p>“O profissional com Licenciatura em Educação Física deverá atuar em Instituições e Órgãos Públicos e Privados de Educação Básica exercendo a docência do componente curricular obrigatório Educação Física, bem como pesquisar, coordenar programas de atividade física, esporte e lazer no contexto da educação básica.” (p.12)</p>
			Objeto de Estudo da Educação Física	<p>Licenciatura: “A Educação Física, considerada como área de conhecimento e de intervenção profissional na educação básica, tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, nas suas variadas formas, devendo ser utilizadas no âmbito da educação básica como importante patrimônio sócio-histórico-cultural da humanidade, possibilitando, desta forma, potencializar aspectos importantes do desenvolvimento humano.” (p.08)</p> <p>Bacharelado: “A Educação Física, considerada como área de conhecimento e de intervenção profissional fora do âmbito da educação básica, tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades de atividades físicas, através do lazer, do desporto de alto rendimento promoção, proteção e reabilitação da saúde, visando à compreensão e apreensão das diversas manifestações do movimento humano como importante patrimônio sócio-histórico cultural, bem como aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.” (p.08)</p>

Região Centro-Oeste

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS GOIÂNIA - BACHARELADO				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física	Universidade Federal de Goiás. sd		Projeto Histórico	<p>“A FEF, ao defender a Universidade como instituição social, sempre o fez tendo como parâmetros os compromissos com a qualidade da formação intelectual de seus alunos, com a qualidade da sua produção científica, tecnológica, artística e filosófica e, principalmente, com o atendimento às necessidades, aos anseios e às expectativas da sociedade. Por isso, formar profissionais competentes pressupõe-se refletir a realidade e encarar os desafios instalados a partir dos problemas locais, regionais e nacionais, em observância aos valores civilizatórios como a paz, a justiça, a democracia e a solidariedade humana.” (p.04)</p> <p>“Formar professores(as) diante destas condições pressupõe lidar com a corporalidade humana em seu aspecto concreto e sensível e, técnico e estético, visando promover transformações no comportamento e nos valores políticos e morais das novas gerações, participar na construção da paz e da democracia e dos valores humanos com ética no país.” (p.10-11)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Diante deste modelo curricular, espera-se que as capacidades e competências a serem construídas se fundamentem dentro das perspectivas de uma formação crítica capaz de assegurar um modelo de formação de profissionais comprometidos com a práxis social, atuando de forma crítica, reflexiva e criativa, tanto na produção, na aplicação de conhecimentos, como na transmissão de cultura, visando o bem-estar dos sujeitos e da sociedade como um todo. Trata-se, portanto, de uma proposta curricular integrada que objetiva minimizar as dicotomias históricas no processo de formação e que seja capaz de atender aos anseios dos diferentes sujeitos na apropriação do conhecimento científico, cultural, e social” (p.03)</p> <p>“Como finalidade última, trata-se de uma proposta de formação que visa</p>

				<p>assegurar o domínio de conhecimentos ético-político-cultural voltada para formar homens e mulheres com autonomia para agir profissional e socialmente, sendo capazes de atuar conscientemente em defesa de uma formação humana que leve em conta a vida pessoal, social e justa. Essas são as razões éticas e históricas que vem realimentando a Universidade, especialmente as instituições públicas, na construção da sua identidade, do cultivo livre e autônomo do conhecimento, da produção e difusão da ciência, da arte e da cultura.” (p.04)</p> <p>“Propiciar uma formação generalista assegurando ao profissional a atuação e o desenvolvimento de ações político-pedagógicas nas instituições públicas e privadas no que se refere ao atendimento das necessidades sociais em saúde, lazer, esporte e demais temas da cultura corporal.” (p.05)</p>
			<p>Concepção de Formação em Educação Física</p>	<p>“c) CURSO: Graduação em Educação Física d) TITULO A SER CONFERIDO: Graduado em Educação Física” (p.02)</p> <p>“O projeto político-pedagógico do curso de Graduação em Educação Física da UFG mantém identidade própria, estabelecendo proximidade teórica e pedagógica com o curso de Licenciatura em Educação Física da UFG” (p.03)</p> <p>“A FEF-UFG, embora reconhecida historicamente como defensora de um perfil único de profissional com possibilidades de atuação em diferentes campos de saberes e práticas sociais, que distingue a formação de profissionais de graduação dos docentes (Licenciatura), utiliza-se de esforços acadêmico-profissional para assegurar formações coesas, coerentes e articuladas com os princípios gerais dos demais cursos e modalidades (Licenciatura e Licenciatura à Distância), com deferência à produção de conhecimentos (pesquisa), ao ensino (reflexivo e crítico) e a intervenção profissional (extensão).” (p.03)</p> <p>“Em síntese, a formação pretendida objetiva capacitar homens e mulheres para intervir na realidade a partir de parâmetros críticos e conhecimentos atuais que melhor auxiliem na leitura da estrutura, da organização e do funcionamento da sociedade, com horizontes demarcados para a construção de uma nova ética e estética social humana. É um curso que preza as inter-relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão, vinculando o saber ao fazer; a teoria à prática; a pesquisa à intervenção educativa nas</p>

				diferentes tarefas e dimensões do homem, mediada pela corporalidade humana, em seu sentido pessoal e social.” (p.10)
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“Propiciar uma formação generalista assegurando ao profissional a atuação e o desenvolvimento de ações político-pedagógicas nas instituições públicas e privadas no que se refere ao atendimento das necessidades sociais em saúde, lazer, esporte e demais temas da cultura corporal. “ (p.05)</p> <p>“Apesar de haver concordância com parte desta concepção o curso de graduação em educação física da Universidade Federal de Goiás, entende que o objeto de estudo da educação física é a cultura corporal, a qual tematiza os jogos, a luta, a ginástica, os esportes, a dança, a mímica e as atividades circenses, conforme propõe o Coletivo de Autores (1992). Tem como forma de intervenção sobre a realidade, o desenvolvimento das práticas corporais, relacionadas à saúde em suas diversas dimensões e formas de atuação, sejam elas primárias, secundárias ou terciárias. Em outros campos se pretende atuar nas áreas de esporte e lazer em suas diferentes formas, possibilidades e campos de intervenção.” (p.81)</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS GOIÂNIA - LICENCIATURA				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física	Universidade Federal de Goiás. sd		Projeto Histórico	<p>“Um aspecto relevante de natureza contextual e histórica e que influenciou profundamente a elaboração desta proposta curricular foi, na época, o intenso debate no meio acadêmico sobre o estatuto epistemológico da área e o perfil do profissional no sentido de identificar qual deveria ser o papel social da Educação Física numa sociedade de classe, refém da indústria cultural e a dependência de um modelo de pensar proveniente dos países em avançado estágio de desenvolvimento econômico e sócio-cultural. Isto sem se falar da necessidade de reconstrução da democracia brasileira após os anos tenebrosos de ditadura militar que promoveu profundos prejuízos ao desenvolvimento acadêmico-científico da Educação Física brasileira.” (p.03)</p> <p>“B) reafirmar os compromissos sociais que objetivem a superação das injustiças sociais, da exclusão, da discriminação, da alienação do homem</p>

				<p>inscritos na cultura corporal humana;” (p.05)</p> <p>“Nesses termos, torna-se impossível falar de Educação Física sem mencionar a formação de professores, a política de Estado, o pensamento neoliberal e a conjuntura capitalista internacional no processo de globalização econômica e o modo de pensar do homem no atual momento histórico-social.” (p.06)</p> <p>“Ao analisar os dados presentes nas propostas oficiais do Estado e as possibilidades disponíveis que se tem para uma ação de resistência ou de conformismo face ao que está aí, David (2003) aponta que existem pelo menos três grandes possibilidades de ação: a) a de conformação com a atual política de formação de recursos humanos, e nela, a formação de professores/profissionais em Educação Física em uma perspectiva de resultados, aderindo assim ao modelo do capitalismo globalizado; b) a de construção de um movimento de ruptura e insubordinação ao modelo de Diretrizes Curriculares aprovadas pelo CNE e de negação do poder instituído e determinado pelo processo de produção capitalista; c) a de compreensão da contradição entre o mundo real e o mundo oficial, explicitada no projeto do governo federal e nas políticas sociais por ele apresentadas, visando adequar a formação humana no momento atual da crise capitalista mundial, oferece condições para construir ações (dialéticas) em seu interior, enraizando projetos e práticas de mudanças e de superação ao modelo vigente. Diante dessas premissas e optando pela última, aposta-se na premissa de que é possível construir ações concretas sobre a realidade, especialmente se houver como pré-condição que todos estejam envolvidos, numa ação sedimentada e Dialética sobre as contradições inerentes ao contexto social, associada à noção de complexidade e de singularidade, como elementos constitutivos do mundo em que se vive hoje.” (p.06)</p> <p>“É preciso entender que tais ações se integram aos processos em que se inscrevem os interesses do capital, os projetos das organizações transnacionais capitalistas, o modo de produção flexível, a prática do consumo e a propaganda ideológica que procuram levar/inculcar necessidades sociais, valores e visão de corpo e de mundo no campo da política, da sociedade e da economia em contextos globais. Isto posto, urge</p>
--	--	--	--	--

				<p>construir uma outra possibilidade de existência humana e social, que supere as determinações existentes e que se oriente na perspectiva de um outro modelo de sociedade livre e com justiça social.” (p.07)</p> <p>“Formar professores significa delinear um tipo de intelectual público que deve lidar com a corporalidade humana em seu sentido concreto e sensível, técnico e estético, com o objetivo de promover transformações nos comportamentos, nos valores políticos e morais das novas gerações para garantir a paz e o desenvolvimento de valores humanos com ética no país.” (p.15-16)</p>
			<p>Concepção de Formação Humana</p>	<p>“De acordo com David (2003), um currículo de formação, para adequar-se a um projeto de formação humana que tenha como objetivo formar para a autonomia, para a liberdade e criatividade do sujeito histórico precisa, fundamentalmente, apoiar-se na prática social, entendendo-a como formação histórica e particularidade concreta.” (p.06)</p> <p>“ao se posicionar na defesa de que as ações se baseiem nos princípios da contradição e do movimento da realidade, estar-se-á no fundo admitindo que, em função das ações concretas e objetivas, poder-se-á agir no interior do conflito forjado pela ordem capitalista, elaborando um outro projeto de formação de professores. Tal projeto certamente deverá estar estruturado para que possa garantir a realização de políticas emancipatórias e os pressupostos éticos na construção do vir-a-ser humano autônomo, criativo e solidário.” (p.07)</p> <p>“Possuir competências significa compreender a dimensão do trabalho humano como práxis transformadora na escola e, nesta práxis, as tarefas cotidianas devem estar sintonizadas com as trocas de conhecimentos e saberes sócio-culturais entre parceiros, na busca de uma maior humanização das relações de trabalho. Possuir competências significa dominar as ações da docência em sentido particular e relacional entre professor e aluno, tendo em mente o estabelecimento de relações de aprendizagem voltadas para o pensamento crítico, autônomo, livre e dedicado ao bem-estar humano. Possuir competências consiste em agir no mundo, tomando como ponto de partida a realidade em que se vive, seus problemas, suas particularidades e as suas articulações com o todo, para então construir efetivamente as novas</p>

				possibilidades de alteração da realidade.” (p.08)
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“B) implementação do conceito de formação de docência ampliada e currículo estruturado por campos desconhecimentos multidisciplinares;” (p.02)</p> <p>“Tal posicionamento político-pedagógico determinou a linha de formação, estabelecendo uma nova configuração do projeto curricular, inclusive, reforçando o caráter generalista para atuar no campo da educação, escola e sociedade, sem deixar de lado os saberes e técnicas relacionadas à corporalidade nos demais campos de atuação profissional. Tudo isto balizado por um tipo de formação acadêmica e profissional estruturado em seu sentido amplo e, ao mesmo tempo, verticalizado para a intervenção na realidade prática.” (p.02-03)</p> <p>“[...] entendendo que a proposta de uma base comum nacional para a formação de educadores de todas as áreas pode responder adequadamente ao princípio da identidade própria e, certamente, receberá o respaldo dos educadores, porque já está presente movimento (ANFOPE, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000) de educadores do Brasil, como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno e seus desdobramentos sócio-históricos; b) unidade teoria/prática, tanto na produção do conhecimento quanto na organização do saber e a intervenção na prática social, ou seja, tomar o trabalho como princípio educativo na escola; c) gestão democrática da escola, tratando dos conhecimentos provenientes das experiências democráticas e relacionais inerentes à gestão, aos conflitos e como espaço vivencial no processo de formação curricular dos alunos; d) compromisso social e político do profissional da educação, com ênfase às lutas políticas dos educadores e movimentos sociais; e) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e professores, como eixo da formação docente; f) formação inicial articulada com a formação continuada como diálogo permanente entre a formação inicial, o mundo do trabalho e a educação continuada.” (p.12)</p> <p>“Para a FEF, a formação da docência possui uma natureza própria que advém da inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, estando plenamente articulada ao saber e ao fazer, à teoria e à prática, à pesquisa e à intervenção</p>

				<p>educativa nas diferentes tarefas e dimensões do homem, mediada pelo corpo (corporalidade humana), em seu sentido pessoal e coletivo social, ora denominada de Educação Física.” (p.15)</p> <p>“Formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer social que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, cultura e a sociedade.” (p.20-21)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“A identidade dos conteúdos de conhecimentos: o projeto de formação de professores da FEF entende que devem ser resgatados os conteúdos históricos matriciais do campo acadêmico e do campo de intervenção profissional da área que perpassam a escola como em outros ambientes educacionais fora da escola, dentre os mais importantes destacam-se: a ginástica, os jogos, o esporte, as lutas, a dança, o lazer, as linguagens corporais expressivas e culturais, o movimento corporal, entre outros, devendo mudar os seus aspectos e os significados que cada um destes Componentes possa oferecer dentro do projeto curricular e a sua relação com o núcleo de identificação estrutural da área.” (p.19)</p> <p>“Formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano” (p.20)</p> <p>“Compreender as relações contraditórias que permeiam o corpo e suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade;” (p.22)</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS JATAÍ - BACHARELADO

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto Político- Pedagógico do Curso de Bacharelado em	Universidade Federal de Goiás. Jataí. se		Projeto Histórico	“Neste modelo de formação curricular, pensar no desenvolvimento de competências significa tratar, sobretudo, da dimensão do trabalho humano como uma práxis transformadora. Isto significa, em outras palavras, capacitar os futuros profissionais para compreenderem as relações de trabalho, sua

Educação Física				<p>intervenção no processo produtivo e na realidade social, buscando mudanças e transformações.” (p.13)</p> <p>“A universidade pública no Brasil tem reafirmado seu caráter de produtora de conhecimento por meio de uma política alicerçada na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. O Ensino deve fornecer o arcabouço teórico e metodológico necessário à compreensão, por parte do estudante, de uma realidade em transformação, levando-o a perceber sua inserção política como agente potencialmente capaz de promover mudanças importantes na relação sociedade-natureza.” (p.56)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Trata-se de uma proposta de formação que visa assegurar o domínio de conhecimentos ético-político-cultural, voltados para formar homens e mulheres com autonomia para agir profissional e socialmente, sendo capazes de atuar conscientemente em defesa de uma formação humana que leve em conta a vida pessoal e social. Essas são as razões éticas e históricas que vem realimentando a Universidade, especialmente as instituições públicas, na construção da sua identidade, do cultivo livre e autônomo do conhecimento, da produção e difusão da ciência, da arte e da cultura.” (p.07-08)</p> <p>“[...] o Curso de Bacharelado em Educação Física contribui para a diversificação das modalidades de ensino na Instituição, possibilitando à sociedade o acesso a um curso público e gratuito que ofereça essa alternativa de formação acadêmica. Assim, potencializa-se um processo formativo que atende às demandas sociais sem perder a referência dessa perspectiva epistemológica que consolida um profissional de Educação Física sem perda de sua dimensão docente” (p.08)</p> <p>“A formação deve pautar-se numa sólida base humanística, visando um exercício profissional ético e democrático” (p.11)</p> <p>“As habilidades e as competências que devem ser adquiridas durante o Curso de Bacharelado estão fundamentadas em uma perspectiva de formação crítica, capaz de assegurar um modelo de formação de profissionais comprometidos com a práxis social, atuando de forma crítica e criativa, tanto na produção como na transmissão do conhecimento, visando o bem-estar dos sujeitos e da sociedade como um todo.” (p.13)</p>

			<p>Concepção de Formação em Educação Física</p>	<p>“O aluno que cumprir todas as exigências previstas no curso receberá o título de Bacharel em Educação Física” (p.06)</p> <p>“Por outro lado, a criação do Bacharelado, do ponto de vista profissional, é fruto do reconhecimento de que programas próprios da Educação Física acontecem também no espaço educacional não formal, campo legítimo de inserção profissional em crescente ampliação, diversificação e valoração pela sociedade. Além disto, esta criação indica, do ponto de vista social, a possibilidade de formar profissionais eminentemente críticos.” (p.07)</p> <p>“Possibilitar a formação de profissionais capazes de atuar e desenvolver ações político pedagógicas voltadas à saúde coletiva, em instituições públicas e privadas, por intermédio da cultura corporal e esportiva; da formação cultural; da educação e reeducação motora; do rendimento físico-esportivo; do lazer, e da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, esportivas e recreativas.” (p.09)</p> <p>“O curso de Educação Física da UFG/CAJ vem se posicionando em uma perspectiva mais ampla, refletindo sobre a complexidade do corpo e do movimento de modo que não é possível dissociá-lo de uma formação humana integral. Nessa direção, alternativas, tais como as que são propostas pelo curso de Educação Física da UFG/CAJ, pretendem considerar a práxis da Educação Física como uma práxis docente, qualquer que seja seu ambiente de atuação.” (p.61)</p>
			<p>Objeto de estudo da Educação Física</p>	<p>“A [...] proposição do curso de Educação Física do CAJ/UFG traz em si a ideia de consolidação de uma política de esporte e lazer no Campus Jataí (PDI 2011/2015), cuja finalidade é ressignificar a cultura do movimento na comunidade acadêmica, e, concomitantemente, aproximar universidade e sociedade.” (p.08)</p> <p>“Possibilitar a formação de profissionais capazes de atuar e desenvolver ações político pedagógicas voltadas à saúde coletiva, em instituições públicas e privadas, por intermédio da cultura corporal e esportiva; da formação cultural; da educação e reeducação motora; do rendimento físico-esportivo; do lazer, e da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, esportivas e recreativas.” (p.09)</p>

				“Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, e da dança;” (p.15)
--	--	--	--	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS JATAÍ - LICENCIATURA

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física.	Universidade Federal de Goiás. Jataí. sd		Projeto Histórico	<p>“B) reafirmar os compromissos sociais que objetivem a superação das injustiças sociais, da exclusão, da discriminação, da alienação do homem inscritos na cultura corporal humana;” (p.08)</p> <p>“Neste modelo de formação curricular, pensar no desenvolvimento de competências significa tratar, sobretudo, da dimensão do trabalho humano como uma práxis transformadora. Isto significa, em outras palavras, capacitar os futuros profissionais para compreenderem as relações de trabalho, sua intervenção no processo produtivo e na realidade social, buscando mudanças e transformações.” (p. 12-13)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“a) contribuir para o processo de formação garantindo, ao futuro professor, as devidas competências para pensar, questionar e intervir para superar as práticas equivocadas, inadequadas e desnecessárias ao desenvolvimento da formação humana.” (p.08)</p> <p>“Deve-se considerar uma proposta que viabilize o acesso aos conhecimentos éticos, políticos e culturais voltados para a preparação de profissionais com autonomia para agir profissional e socialmente, que demonstrem condições de atuar conscientemente em defesa de uma formação humana que leve em conta a vida pessoal e social.” (p.09)</p> <p>“O trabalho coletivo pautado na formação de competências político-social, ético moral e técnico-profissional como referência nuclear da formação docente;” (p.12)</p> <p>“O processo de formação humana visa preparar indivíduos que assumam papéis sociais relacionados à vida coletiva e ao uso adequado e responsável</p>

				<p>deconhecimentos e habilidades. Portanto, o que se busca neste projeto curricular é a preparação de sujeitos que atuem com competência em diferentes situações e contextos.” (p.13)</p> <p>“Construir projetos de formação da docência profissional, tão necessário à educação, pressupõe, portanto, formar homens e mulheres capazes de intervir na realidade a partir de parâmetros que forneçam condições para tal, especialmente, se forem mediados pela reflexão crítica sobre a estrutura, a organização e o funcionamento do ensino no contexto da sociedade, tendo sempre em vista a alteração do perfil humano dos professores e dos sujeitos aprendentes.” (p.14)</p> <p>“Deve ser estimulada a inclusão e a valorização das dimensões ética e humanística na formação do aluno, desenvolvendo atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade. Esse tipo de formação é propiciada por meio da integração teoria prática às necessidades sociais do meio acadêmico e industrial.” (p.14)</p> <p>“Embora se esteja de acordo com estes princípios, defende-se um outro sentido, inclusive, entendendo que a proposta de uma base comum nacional para a formação de educadores de todas as áreas pode responder adequadamente ao princípio da identidade própria e, certamente, receberá o respaldo dos educadores, porque já está presente no movimento (ANFOPE, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000) de educadores do Brasil, como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno e seus desdobramentos sócio históricos; b) unidade teoria/prática, tanto na produção do conhecimento quanto na organização do saber e a intervenção na prática social, ou seja, tomar o trabalho como princípio educativo na escola; c) gestão democrática da escola, tratando dos conhecimentos provenientes das experiências democráticas e relacionais inerentes à gestão, aos conflitos e como espaço vivencial no processo de formação curricular dos alunos; d) compromisso social e político do profissional da educação, com ênfase às lutas políticas dos educadores e movimentos sociais; e) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e professores, como eixo da formação docente; f) formação inicial articulada com a formação continuada como diálogo permanente entre a formação inicial, o mundo do trabalho e a educação</p>
--	--	--	--	--

				continuada.” (p.17)
			Concepção de Formação em Educação Física	“Formar professores com capacidade para atuarem nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e fomento da intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico, no esporte educacional e nas práticas educativas de saúde e lazer que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, cultura e a sociedade.” (p.11)
			Objeto de estudo da Educação Física	“Desenvolver atitude científica por meio da pesquisa, da reconstrução do conhecimento e de avaliações socioculturais do movimento humano, com foco nas diferentes formas de educação corporal, visando a produção e a ampliação do acervo cultural humano;” (p.20-21)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL – CAMPUS PANTANAL

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física do Campus do Pantanal.	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá. 04/2011		Projeto Histórico	“Desse pressuposto, busca contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social do país, por meio da formação de profissionais qualificados, com comprometimento ético e responsabilidade social, proporcionando o acesso de diferentes segmentos da população ao ensino de qualidade, articulado aos benefícios da pesquisa, da extensão e da formação continuada, privilegiando a descentralização geográfica e buscando, ao mesmo tempo, a inclusão social na construção, pelo conhecimento, de uma sociedade mais justa, mais humana e não desigual.” (p.06) “O objetivo é de apontar caminhos para superação do modelo atual de divisão das atividades humanas por classe social” (p.20)
			Concepção de Formação Humana	“Assim, os conhecimentos que embasarão a intervenção pedagógica do profissional de Educação Física pautam-se em um conceito de homem sujeito de sua história, situado num contexto sócio-econômico-cultural-político, cuja inserção plena depende de um processo educacional progressivo e conscientizador. O propósito é de que a Educação Física, tida como área de

				<p>conhecimento, ultrapasse a visão meramente biológica e tecnicista das atividades físicas para uma concepção pedagógica que se esforça para não fortalecer a dicotomia corpo/mente considerando o homem de forma integral, nos seus aspectos motor, cognitivo, afetivo e social.” (p.18)</p> <p>“Este projeto tem como referência a concepção gramsciana de conhecimento que o percebe sob um viés político e/ou politizado, com identidade e caráter orgânico, que se estrutura com a finalidade de construir instrumentos de lutas no sentido de se estabelecer uma nova ordem social. Tem-se, então, a figura do intelectual orgânico que se caracteriza como organizador de uma cultura transformadora; aqui o homem/trabalhador se posiciona enquanto classe e se compõe como intelectual. Nesse sentido, defende-se que ao profissional da educação, enquadrando-se aqui o profissional da Educação Física, cabe a função social de intelectual transformador, cuja formação exige uma proposta educacional que envolve uma sólida formação filosófica e política.” (p.19)</p> <p>“[...]finalidade é possibilitar às pessoas o acesso ao acervo cultural compreendido como direito inalienável de todo cidadão, visto como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.” (p.22)</p>
			<p>Concepção de Formação em Educação Física</p>	<p>“3.2 MODALIDADE DO CURSO: Licenciatura 3.3 TÍTULO ACADÊMICO CONFERIDO: Licenciado em Educação Física.” (p.16)</p> <p>“Tal concepção ainda abarca a compreensão de que o que caracteriza a área de atuação do profissional da Educação Física é a prática pedagógica que exige um sólido processo de formação teórico-prático, independente do espaço de atuação profissional (escolar ou não escolar), não justificando práticas de formação dicotomizadas ou fragmentadas. Isto implica dizer que o que confere especificidade à Educação Física é a docência, o ato educativo, em qualquer que seja o seu campo interventivo.” (p.20)</p> <p>“O curso de Educação Física – licenciatura do CPAN tem como objetivo formar docentes de Educação Física para atuar na Educação Básica, com sólida formação teórico-prática, tendo em vista uma atuação profissional crítica e criativa, que contribua para a construção de uma sociedade justa” (p.24)</p>

			<p>Objeto de estudo da Educação Física</p>	<p>“Nesse sentido, o presente curso está apoiado na concepção de Educação Física entendida como prática social que trabalha com o movimento humano e intervêm, pedagogicamente, no âmbito da formação cultural, política e técnica do homem inserido em contextos sociais amplos e restritos.” (p.18)</p> <p>“Desta forma, o eixo educacional e cultural proposto considera que as manifestações produzidas a partir da prática de Educação Física são necessariamente bens culturais que podem ser diferenciados de três modos:1) Os bens culturais universalizados, protagonizados, por exemplo, pelos esportes tradicionais e comumente trabalhados em escolas;2) Os bens culturais históricos, cujos benefícios são o resgate de um passado de lutas, preconceitos e ontologias distintas.3) Os bens culturais constitutivos da noção da existência humana, caracterizados pela sua suavidade e fruição, historicamente influenciados pelo modo de produção. No caso das Danças, por exemplo, há uma divisão que remete às questões de classe, caracterizadas pelas diferentes manifestações visualizadas tanto nas camadas populares com a cultura popular, o folclore etc, como na dança clássica, que originalmente trata-se de uma manifestação da elite. O objetivo é de apontar caminhos para superação do modelo atual de divisão das atividades humanas por classe social.” (p.20)</p> <p>“Considerando as dimensões que caracteriza a Educação Física, ela é concebida como área de conhecimento e intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico; da ginástica; do jogo; do esporte; da luta/arte marcial; da dança; da formação cultural; da educação e reeducação motora; do rendimento físico esportivo; do lazer; da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas; além de outros campos que oportunizem ou venham oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas no âmbito escolar e não escolar.” (p.22)</p>
--	--	--	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO– CAMPUS CUIABÁ - BACHARELADO				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física - UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá. 2011		Projeto Histórico	<p>“A Educação Física e suas possibilidades de atuação na saúde, na educação, no esporte e no lazer, e, em particular, no que se refere ao Ensino de Graduação, vem galgando maior visibilidade no que se refere ao complexo papel de transformadores de cultura e da melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo.” (p.08)</p> <p>“Não obstante, no caso do curso de Graduação em Educação Física (Bacharelado), procura direcionar a formação de um currículo que permita a atuação doprofissional com aprofundamento nas áreas da saúde, qualidade de vida e treinamento esportivo.” (p.08)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Para tanto, o curso oferecerá possibilidades de apropriação do conhecimento por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão, permitindo ao aluno, um domínio de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva” (p.10)</p> <p>“As profundas mudanças mundiais no contexto social, tecnológico e econômico têm transformado a forma como as pessoas se relacionam. A formação do indivíduo passa a ser indissociável da formação de um profissional ético e responsável. O curso de Graduação em Educação Física (Bacharelado) da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso pretende assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.” (p.10)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“Com essa preocupação, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física (Bacharelado) busca preencher o segmento de formação não escolar, tendo em vista que o segmento escolar fica sob responsabilidade da Licenciatura.” (p.06)</p> <p>“Sob esses aspectos, o discente que ingressará no Curso de Graduação em Educação Física (Bacharelado) da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, atuará em academias, nas mais diversas atividades que estas ofereçam, bem como em escolas de natação, clubes sociais, equipes esportivas de alto rendimento, centros</p>

				<p>comunitários, empresas e hotéis, instituições de reabilitação (geriátricas, carcerárias, hospitais, dentre outras), tanto nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.” (p.07)</p> <p>“Conforme sugere a Resolução nº 07/2004, 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. Portanto, o graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.” (p.13)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“Como mencionado anteriormente, baseado na Resolução 07/2004, a Educação Física é uma área de conhecimento e de atuação acadêmico-profissional que objetiva, primordialmente, o estudo do movimento humano, com os “holofotes” voltados para as diferentes formas e modalidades de 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 reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas.” (p.08)</p> <p>“Conforme sugere a Resolução nº 07/2004, a Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano em suas diferentes formas e modalidades, dentre as quais podemos destacar o exercício físico, a ginástica, o jogo, o esporte, a luta/ arte marcial, a dança, além de atuar na prevenção de problemas de saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, reeducação motora, rendimento físico-esportivo, lazer, gestão e administração de organizações relacionadas ao movimento humano, dentre outros.” (p.23)</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO– CAMPUS CUIABÁ - LICENCIATURA				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física - UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá. 2011		Projeto Histórico	<p>“De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resoluções CNE/CP Nº 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002, Nº CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002), a instituição deve atender às competências referentes ao: Comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;” (p.11)</p> <p>“Por fim, o curso de licenciatura preocupado em atender as demandas legais e as necessidades históricas, sociais e culturais nacionais, apresenta como uma estratégia de aprendizado que facilite a relação entre ser humano e sociedade a partir do respeito, tolerância, solidariedade e cooperação na e da diversidade.” (p.14)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade. Implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender. 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.” (p.09)</p> <p>“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.” (p.09)</p> <p>“O Curso de Licenciatura em Educação Física deve ser constituído por um amplo projeto de formação humana que tenha como horizonte a autonomia, a liberdade e a criatividade e que se fundamenta na prática social, histórica e concreta.” (p.09)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“O curso de Licenciatura em Educação Física, cuja função capital é formar professores para a educação básica, portanto, capacitar os licenciados a cumprir essas funções fornecendo-lhes conhecimentos teórico-práticos que os habilitem a compreender a Educação Física como uma disciplina escolar que lida com conhecimentos relativos à cultura</p>

				<p>corporal de movimento, expressada por jogos, esportes, dança, ginásticas e práticas de aptidão física.” (p.07)</p> <p>“O licenciado de Educação Física, tem como base obrigatória de sua formação e identidade profissional a docência, de modo que essa formação deverá incluir conhecimentos e competências, baseadas no Parecer 09/2001, que subsidiou a Resolução 01/2002: referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; referentes à compreensão do papel social da escola; referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; referentes ao domínio do conhecimento pedagógico, referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (p.17)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“O curso de Licenciatura em Educação Física, cuja função capital é formar professores para a educação básica, portanto, capacitar os licenciados a cumprir essas funções fornecendo-lhes conhecimentos teórico-práticos que os habilitem a compreender a Educação Física como uma disciplina escolar que lida com conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, expressada por jogos, esportes, dança, ginásticas e práticas de aptidão física.” (p.07)</p> <p>“- Compreender a Educação Física como um campo de saber específico com 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;” (p.16)</p>

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto Político Pedagógico. Curso de Bacharelado em Educação Física	Universidade de Brasília. Brasília-DF. 04/2014		Projeto Histórico	“As unidades de conhecimento deverão ser norteadas pelo critério da orientação e da formação crítica, investigativa e reconstrutiva, guiados pelo princípio da indissociabilidade entre a teoria e a prática, além dos valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios da sociedade plural e democrática em que vivemos.” (P.15)
			Concepção de Formação Humana	<p>“Realizar a formação de bacharéis em Educação Física para atuar em espaços sociais de trabalho fora da escola, tais como clubes, academias, parques, hotéis, hospitais, centros de saúde, centros de recreação e lazer, indústrias, empresas, dentre outros, por meio de uma concepção crítica e socialmente referenciada, que tenha em atenção a omnilateralidade, [...]” (p.03)</p> <p>“A formação do bacharel em Educação Física está alicerçada no compromisso de assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, que subsidie uma intervenção acadêmico-profissional com foco na qualidade, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética dos graduados em Educação Física” (p.05)</p> <p>“A efetivação dessa postura metodológica é uma construção cotidiana, dinâmica, conceitual e histórica. Pressupõe uma visão de conhecimento que ultrapassa a mera reprodução e assimilação, requerendo que professores e estudantes assumam a condição de sujeitos ativos da história.” (p.25)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“A Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília busca, através de seu curso de Bacharelado, atuar em áreas consideradas com grandes necessidades sociais e demandas para o desenvolvimento local e regional tais como qualidade de vida e saúde, treinamento esportivo, lazer e gestão e marketing.” (p.01)</p> <p>“Realizar a formação de bacharéis em Educação Física para atuar em espaços sociais de trabalho fora da escola, tais como clubes, academias, parques, hotéis, hospitais, centros de saúde, centros de recreação e lazer, indústrias, empresas, dentre outros, por meio de uma concepção crítica e</p>

				socialmente referenciada, que tenha em atenção a omnilateralidade, bem como por meio do desenvolvimento de ações pedagógicas de complementação e consolidação de conhecimentos [...]” (p.03) “Uma primeira proposta curricular estabelecia a licenciatura como a base da formação e o bacharelado como uma opção para a continuidade de estudos. Posteriormente, optou-se por um tronco comum que corresponde a 52% das disciplinas, a ser complementado com disciplinas nas áreas de esporte, saúde, gestão e lazer. Os cursos terão ingresso dos estudantes em turmas separadas, porém as disciplinas obrigatórias de um curso são todas optativas do outro curso.” (p.13)
			Objeto de estudo da Educação Física	“A formação específica deve compreender e integrar as dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais das manifestações e expressões do movimento humano, com o propósito de qualificar e habilitar a intervenção acadêmico profissional em face das competências e das habilidades do graduado em Educação Física.” (p.14)

Região Sudeste

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física	Universidade Federal de Lavras. Lavras/MG. sd	Documento sem data.	Projeto Histórico	“A proposta de formação para os Licenciados em Educação Física da Universidade Federal de Lavras assenta-se numa prática pedagógica centrada no processo de aprendizagem lastreada por uma visão global e integrada da Educação Física como meio de educar, promover a saúde e cultivar a melhoria do bem-estar dos indivíduos e da sociedade.” (p.11) “proporcionar conhecimentos para promoção da educação de indivíduos e comunidades, visando à melhoria da qualidade de vida;” (p.12)
			Concepção de Formação Humana	“Preparar, através do ensino, da pesquisa e da extensão, um profissional generalista, crítico e reflexivo, capaz de demonstrar domínio dos conhecimentos em Educação Física, instrumentalizando-o para que,

				<p>eticamente, exerça papel de agente no desenvolvimento social na formação integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos, contribuindo assim, com intervenções que promovam, na sociedade, a educação para a saúde, para o estilo de vida ativo e para a conservação da cidadania.” (p.11)</p> <p>“promover, de modo articulado e sinérgico, a competência profissional e a formação da consciência crítica - o desenvolvimento intelectual e suas habilidades como imprescindíveis a uma prática participativa e transformadora no campo específico de atuação no ensino e na sociedade como um todo;” (p.11,12)</p> <p>“formar educadores dentro de sólidos valores que lhes possibilitem exercer sua profissão com responsabilidade, senso crítico de liderança e consciência política, social e ética emancipadoras” (p.12)</p> <p>“incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem que transforma a si e o meio em que vive;” (P.12)</p> <p>“Sua formação será pautada numa visão humanística, reflexiva, crítica e inclusiva. O egresso do curso deverá ter capacidade de desenvolver ações que tenham como objetivos formar cidadãos conscientes, críticos, autônomos e capazes de intervir em sua realidade social.” (p.13)</p>
			<p>Concepção de Formação em Educação Física</p>	<p>“O egresso do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Lavras deverá apresentar competências que permitam a atuação como docente, administrador e/ou pesquisador na Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental e Média, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96) tanto na esfera pública (municipal, estadual e federal) quanto particular.” (p13)</p>

			<p>Objeto de estudo da Educação Física</p>	<p>Atuar em Atividades Físicas objetivando a aquisição e controle do movimento, trabalhando aspectos fisiológicos, psicológicos e sócio-culturais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre Atividade Física, levando em conta seu significado na relação ser humano e meio ambiente; • Dominar as diversas manifestações da Atividade Física presentes na sociedade, considerando o contexto histórico-cultural, as características regionais e os diferentes interesses e necessidades da população; • Planejar, programar, coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos bem como realizar auditorias, consultorias, treinamento especializados e participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares; • Produzir informes técnicos, científicos e pedagógicos nas áreas de Atividade Física, do Desporto e afins; • Dominar o conjunto de conhecimentos 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; • Dominar os conhecimentos científicos básicos da natureza bio-psico-socioambiental subjacentes à prática profissional, mantendo raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas e na sua resolução; • Conhecer os princípios da metodologia científica, garantindo capacidade de leitura crítica de artigos técnico-científicos e a produção de conhecimento; • Identificar e respeitar as diferenças individuais no processo ensino aprendizagem, estabelecendo um ambiente crítico e reflexivo próprio de uma proposta emancipadora e educativa; • Desenvolver o espírito empreendedor estimulando a transformação pessoal, social e cultural por meio da prática de Atividades Físicas; • Desenvolver ações de proteção e promoção da saúde bem como prevenção de doenças, estimulando o estilo de vida saudável e ativo;
--	--	--	--	--

				<ul style="list-style-type: none"> • Gerir, administrar e supervisionar os recursos humanos, as instalações, os equipamentos e os materiais, bem como as informações no seu campo de atuação; • Tomar decisões baseadas na capacidade de avaliação, sistematização e otimização dos recursos, técnicas e procedimentos disponíveis; • Agir eticamente, respeitando a profissão, os colegas, os alunos e a confidencialidade das informações; • Dominar a comunicação em suas diferentes vertentes: comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura, inclusive por meio da compreensão de pelo menos uma língua estrangeira e das tecnologias de comunicação e informação. (p.16-17)
--	--	--	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.	Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto/MG. 05/2008		Projeto Histórico	<p>“Tais transformações, representadas pela globalização excludente, pela competitividade internacional e pelo desenvolvimento cada vez mais rápido da ciência e tecnologia, atingem diferentes setores da atividade humana, como a educação e o trabalho, gerando centralização na produção e no consumo de bens materiais e reprodução do capital.” (p.04)</p> <p>Assim, o ensino superior público assume incontestável importância no que tange à elevação da qualificação profissional, a diminuição das desigualdades regionais, ao acesso ao ensino superior e a formação voltada para a cidadania ampliando a socialização e produção de conhecimentos e as possibilidades de transformação.” (p.04)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Como afirma Gabriel Cohn (2006, p. 4), é próprio das universidades “formar cidadãos e quadros profissionais de elevada qualidade e produzir conhecimento em nível de excelência segundo padrões internacionais”.” (p.04)</p> <p>“A expectativa é de que os alunos participem da construção, produção, circulação e apropriação do conhecimento de maneira a “aprender a aprender”. Objetiva-se, com isso, fomentar a extensão universitária, em parceria com os diferentes níveis de ensino, articulando ensino, pesquisa e</p>

				extensão com as demandas da sociedade.” (p.19)
			Concepção de Formação em Educação Física	“O Profissional de Educação Física é um Profissional com formação científica, pedagógica e cultural; postura crítica, reflexiva, criativa, autônoma e atualizada no que diz respeito às questões político-sociais para atuar, especificamente, - o licenciado: em contexto escolares, na Educação Básica, mediante planejamento, execução e avaliação da disciplina Educação Física e de projetos educativos; - e o bacharel: em contextos não escolares, como academias, clubes, praças, escolinhas e clínicas, atuando como técnico, administrador, pesquisador, coordenador, consultor, assessor, etc, em assuntos sobre atividade física, esporte, lazer, bem como em outras áreas definidas como de intervenção do profissional de Educação Física.” (p.14)
			Objeto de estudo da Educação Física	“Tendo como objeto de estudo e aplicação o movimento humano, destaca-se por suas intervenções e produção de conhecimentos acadêmico-profissional, especialmente nas áreas de saúde e ciências humanas. A partir de diferentes manifestações culturais, como jogos, ginásticas, lutas, esportes, danças e outras formas e modalidades de atividade física, bem como de perspectivas, os profissionais da área atuam no âmbito da educação, saúde, lazer e formação cultural trazendo importantes benefícios para a sociedade.” (p.03)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI - LICENCIATURA

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Proposta de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura da UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei/MG.2010		Projeto Histórico	“analisar e intervir eticamente nas situações do seu cotidiano profissional, a partir de uma ação crítico-reflexiva, identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática.” (p.12)
			Concepção de	“O Projeto Pedagógico do Curso tem uma proposta curricular que busca a

			Formação Humana	formação de professores para a Educação Básica capazes de dialogar com a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, comprometidos com a dimensão ética e política de sua atuação, tomando a escola como espaço privilegiado de intervenção.” (p.04) “Sua meta é formar o professor que atue no campo profissional de maneira crítica e criativa, voltado para o desenvolvimento e formação do cidadão, com sensibilidade e responsabilidade para nele intervir com competência técnica, profunda fundamentação teórica e comprometimento ético” (p.05)
			Concepção de Formação em Educação Física	“O Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João Del-Rei filia-se às correntes progressistas e tem como objetivo central a formação de professores para a Educação Básica, enfatizando o espaço escolar como local privilegiado para a compreensão e a construção da cultura corporal.” (p.09)
			Objeto de estudo da Educação Física	“O conceito “cultura corporal”, proposto pelo livro “Metodologia de Ensino da Educação Física”, amplia a dimensão do conteúdo da Educação Física Escolar para além do esporte como, as danças, lutas, ginásticas, entre outros. Neste sentido, tentamos avançar na construção do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSJ. Na perspectiva da cultura corporal, os gestos, dentre outras linguagens, expressam diferentes sentidos/significados (fisiológico, psicológico, cinesiológico, biomecânico, técnico e artístico), os quais se constituem nas relações intersubjetivas, estabelecidas entre sujeitos em um dado contexto sócio-histórico-cultural e se concretizam em diferentes práticas sociais, ações pedagógicas que revelam a constituição da unidade/totalidade das inter-relações entre sujeitos e mundo com valores específicos da realidade concreta vivida, que pode ser transformada.” (p.08)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de	Universidade Federal do Triângulo Mineiro.		Projeto Histórico	“aplicar os conhecimentos advindos das ciências afins, no que diz respeito aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes, associados a uma abordagem de trabalho ético-profissional, considerando as questões

Graduação em Educação Física - Bacharelado	Uberaba/MG. 2013			da perspectiva de uma sociedade plural e democrática;” (p.28)
			Concepção de Formação Humana	<p>“Além disso a formação profissional deverá estar integrada à sólida formação cidadã, para o exercício pleno de uma função dentro de um contexto social, no qual prevaleça o respeito às diferenças e a convivência harmônica sob os princípios do valor democrático.” (P.10)</p> <p>“Em 1997 a UNESCO organizou uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, em que se apontaram quatro grandes pilares para a aprendizagem ao longo da vida e que portanto, deveriam ser considerados em quaisquer instâncias e níveis educativos: Pilares Básicos para uma Educação Transdisciplinar</p> <p>Aprender a Conhecer Significa o acesso aos saberes e ao espírito científico, proporcionando a iniciação científica, estimulando o questionamento do próprio conhecimento científico, a pesquisa e a construção de pontes entre os diferentes saberes e suas significações na vida cotidiana.</p> <p>Aprender a Fazer Significa a aquisição de uma profissão, o que passa necessariamente por uma especialização. No entanto, é preciso esclarecer que especialização não significa reducionismo a um modo único de pensar ou fazer. Aprender a fazer exige criatividade e realização das potencialidades humanas.</p> <p>Aprender a Viver em Conjunto Significa de modo geral, o respeito às normas da coletividade, mas sobretudo, reconhecer-se a si mesmo na fase do outro. Trata-se de um aprendizado permanente de tolerância e afetividade que inclui a atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional.</p> <p>Aprender a Ser Significa descobrir nossos condicionamentos individuais e sociais, especialmente os relacionados às nossas certezas. Considera-se ainda, que a construção de uma pessoa passa inevitavelmente por uma dimensão transpessoal.” (p.55-56)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	“Formar profissionais qualificados para planejar, prescrever, orientar, assessorar e supervisionar programas de atividades físicas, atividades

				recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, formação esportiva, gestão, organização e prática do treinamento físico e esportivo, tanto em instituições públicas como privadas.” (p.29) “O bacharel em Educação Física deverá estar capacitado para o pleno exercício profissional nos campos de intervenção de avaliação e prescrição de exercícios físicos, gerir, planejar, executar atividades relacionadas ao esporte, orientar às práticas de atividades físicas em todos os aspectos.” (p.30)
			Objeto de estudo da Educação Física	“investigar e intervir profissionalmente no contexto social por meio da cultura de movimento corporal expressado pelo jogo, pelo esporte, pela luta, pela dança, pela ginástica, dentre outros visando à possibilidade de estimular o estilo de vida fisicamente ativo e saudável.” (p.29,30) “Pedagógicas do Movimento Humano Técnicos Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano Manifestações da Cultura do Movimento Humano Comportamentais do Movimento Humano (dimensões do conhecimento, p. 34-36)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura/Bacharelado	Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG. sd		Projeto Histórico	“À partida, portanto, já se faz necessário informar que, em nossa concepção, não há como se pensar qualquer tipo de profissão sem remetê-la à estrutura social, suas transformações e o que essas geram na reordenação da divisão sócio-técnica do trabalho. As finalidades, o tipo de intervenção efetuada, o acúmulo de conhecimento e os principais problemas enfrentados por uma profissão encontram raízes para seu entendimento na estrutura social vigente. É claro que ela, por si só, não garante a explicação de todos os aspectos envolvidos em cada uma das profissões, mas, indubitavelmente, mostramos os determinantes condicionadores, que, em última análise, explicam

				<p>a lógica mais ampla de funcionamento dessas mesmas profissões.” (p.08)</p> <p>“Em outras palavras, não há como se mudar aquilo que não se conhece e, para nós, não há nenhuma instância da vida social/que não possa ser conhecida. Pensando assim, não damos espaço, portanto, a qualquer tipo de irracionalismo, ou seja, partimos de uma realidade atual amparada pela construção histórica do tempo passado e projetamos uma perspectiva futura fundante de uma concepção prospectiva de atuação mais flexível, qualificada e adequada à realidade local. Nossa intenção é possibilitar a transformação da compreensão sobre a realidade e oportunizar a apropriação e construção de conhecimentos significativos que se reorganizam em forma de teorias, experiências, habilidades e competências.” (p.09)</p> <p>“Em sintonia com todas estas demandas, a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia desenvolveu, por meio de um processo coletivo de discussões e reflexões, este Projeto Pedagógico para o curso de Educação Física, sobretudo para formar pessoas comprometidas e conscientes de seu papel na sociedade, promovendo a responsabilidade social e que venham contribuir para a melhoria da qualidade de vida em nossa cidade e região.” (p.52-53)</p> <p>“Possibilidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias e capacidade para compreender as necessidades dos grupos sociais e das comunidades com relação a problemas sócio-econômicos, culturais, políticos e organizativos, de forma a utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de preocupar-se em conservar o equilíbrio do ambiente;” (p.60-61).</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“O Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, objetiva fundamentar os pressupostos básicos do trabalho, a sua fundamentação filosófica e metodológica, bem como definir os compromissos sociais de formar e direcionar todos os segmentos educacionais envolvidos a uma reflexão sobre a importância da formação de homens comprometidos com a realidade social e que tenham garantido o exercício pleno da sua cidadania.” (p.07)</p> <p>“Inteirados que somos dos conhecimentos científicos, culturais e filosóficos emergentes que começam a se consolidar neste início do</p>

				<p>século XXI é que buscamos uma fundamentação teórica condizente com o Projeto Pedagógico que idealizamos construir, no sentido de produzir uma formação crítica, criativa, atualizada e contemporânea.” (p.07)</p> <p>“Na atualidade, não há como negar a alta competitividade na sociedade de forma geral, e esse processo demanda profissionais flexíveis e com capacidade de adaptação às novas realidades. O mundo globalizado exige não somente rapidez na interpretação geral dos problemas, mas também capacidade para a análise crítica, criatividade, adaptabilidade às situações inusitadas, iniciativa para a realização de pesquisa, relacionamento cooperativo e integrado, com vistas a aprimorar a qualidade de vida dos cidadãos.” (p.52)</p> <p>“Autonomia intelectual, que o capacite a desenvolver uma visão histórico-social, necessária ao exercício de sua profissão, como um profissional crítico, criativo e ético capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la;” (p.60)</p> <p>“Este perfil de formação está embasado também, em uma concepção da saúde emitida pela Organização Mundial da Saúde: “Um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”. Esta concepção vai ao encontro do conceito de qualidade de vida, cujo provento é a saúde, o bem estar, a prevenção de doenças e a busca de prolongamento da vida.” (p.61)</p>
			<p>Concepção de Formação em Educação Física</p>	<p>“TITULAÇÃO CONFERIDA: Licenciado e Bacharel em Educação Física” (p.03)</p> <p>“a necessidade de considerar o contexto atual em que o profissional de Educação Física atua normalmente em dois campos principais: o formal (escolar) e o não formal (treinamento, fitness, clubes, hotéis etc.), que constituem o mercado de trabalho à disposição deste profissional;</p> <ul style="list-style-type: none"> · a possibilidade de viabilizar, desde o primeiro semestre, uma formação ampla no que diz respeito aos fundamentos filosófico-pedagógicos da prática educativa, associando-se à mesma uma formação técnico-instrumental necessária para a atuação nos espaços não formais; · a otimização do tempo para conclusão das duas modalidades, possibilitando, num espaço de 4 anos e meio, que os alunos sejam preparados

				<p>para enfrentar os desafios de uma área multidisciplinar e com amplo espectro de atuação;” (p.46,47)</p> <p>“Que ambas as modalidades (Licenciatura e Bacharelado) do Curso de Graduação em Educação Física apresentam uma íntima relação de identidade seja ela no campo teórico quanto no campo prático, com similaridades e justaposições de conteúdos, em especial nos primeiros períodos, que são aqueles destinados à apresentação dos fundamentos da Educação Física, assim como ao longo de todo o curso em relação aos conteúdos de formação da cultura do movimento;” (p.48)</p> <p>“Que a maioria dos conteúdos programáticos dos componentes curriculares das modalidades Licenciatura e Bacharelado, constantes desse Projeto Pedagógico, são comuns às duas formações, ou são complementares e nunca mutuamente excludentes, fazendo parte de todo arcabouço teórico-prático e científico-pedagógico da formação necessária para um trabalho mais competente, independente do campo escolhido para atuar;” (p.48)</p> <p>“Que a formação proposta por esse Projeto Pedagógico garante ao egresso, competência e excelência profissional dentro da área da Educação Física em um amplo espectro de atuação, sem qualquer limitação ou restrição de formação acadêmica;” (p.49)</p> <p>“Que o Parecer CNE/CES 400/2005 aprovado em 24 de Março de 2005 que responde a uma consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica e para o curso de graduação em Educação Física, não limita a participação do profissional de Educação Física em suas diferentes áreas em função da sua formação;” (p.49)</p> <p>· “Que a formação em duas modalidades da Graduação fornece ao graduado maior capacidade de atuação profissional, na medida em que o mesmo obtém uma formação mais completa, que abarca todos os aspectos da formação de um professor, assim como de um profissional que atua na área do desenvolvimento de atividades físicas em geral;” (p.49)</p> <p>“Pretende-se com essa proposta curricular preparar um profissional pluralista</p>
--	--	--	--	---

				<p>de formação abrangente com forte embasamento humanístico e aprofundamento técnico que lhe permita desenvolver as suas potencialidades e ainda incentive a continuidade de seus estudos e aperfeiçoamento profissional na busca da construção e reconstrução dos conhecimentos da área.</p> <p>Esse cenário acena para o aproveitamento desse profissional nas áreas da “inclusão” com os deficientes nas escolas e fora delas, no trabalho com idosos e com pessoas ou comunidades portadoras de necessidades especiais (cardiopatas, pneumopatas etc.).” (p.50)</p> <p>“De acordo com o Parecer CNE/CES 400/2005 aprovado em 24 de Março de 2005 que garante livre atuação do graduado em Educação Física à toda gama de possibilidades profissionais descritas no Parecer CNE/CES 58/2004 e sabendo da importância do conhecimento abrangente e aprofundado aplicado aos diferentes campos de atuação com o desejo de que todo futuro profissional seja capaz de assumir compromissos com competência técnica e habilidades necessárias à elaboração, execução e avaliação de programas de atividade física adequadas aos vários segmentos do ensino formal e não formal. Deseja-se, ainda, que o profissional da área de Educação Física, tenha conhecimento suficiente para garantir a segurança na execução, a excelência de performance, traduzida em resultados, a adequação da prescrição de exercícios em treinamentos e/ou aulas em fitness, e, sobretudo, ter condições didático-pedagógicas para atuar como agente mediador no ensino do movimento humano.” (p.50)</p> <p>“Devido à constatação da realidade prática de que o profissional/professor de Educação Física deva transitar com agilidade e fluência pelos campos técnico-pedagógicos e que a aparente dicotomia entre estas duas modalidades de formação se mostra frágil e ultrapassada diante das necessidades atuais do mercado de trabalho e, considerando ainda que é necessário superar as velhas dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa, domínio técnico/profissional e saber pedagógico nos campos específicos das áreas de intervenção do profissional de Educação Física, justifica-se plenamente esta proposta do Curso de Graduação em Educação Física da UFU, que inter-relaciona e articula em um currículo único as modalidades da</p>
--	--	--	--	--

				<p>Licenciatura e do Bacharelado.” (p.51)</p> <p>“Preparar profissionais pluralistas de formação abrangente com forte embasamento humanístico e aprofundamento técnico que lhes permitam atuar de maneira coerente e competente nos diferentes campos de ação que a área da Educação Física abrange, seja no campo da docência em espaços formais de ensino, seja no campo da intervenção acadêmica/profissional, favorecendo assim, a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, bem como desenvolver a capacidade investigativa que levem a novas descobertas refletidas numa prática reflexiva e crítica, pautada pela conduta moral e ética.” (p.71)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“Como profissional de Educação Física, poderá atender com competência as demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento, atuando no magistério em todos os seus níveis. Estará apto, também, a atender a demanda de profissionais capacitados a analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, 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.” (p.59)</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – CAMPUS FLORESTAL

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura	Universidade Federal de Viçosa. Florestal-MG 05/2013		Projeto Histórico	<p>“Tais conteúdos abrangem os esportes, a ginástica, a luta, os jogos e tantos outros que o homem possa criar e recriar no que diz respeito à sua cultura corporal. Desta forma, ele poderá contribuir para a construção do cidadão consciente do seu corpo e de si mesmo, como sujeito que deve intervir para modificar a sua realidade social.” (p.16)</p> <p>“É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de</p>

				<p>emancipação e democratização política, humana e sociocultural.” (p.16)</p> <p>“Para análises reflexivas e para intervenção ética nas situações do cotidiano profissional, a partir de uma atitude crítico-reflexiva identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática;” (p.17)</p> <p>“Domínio dos conhecimentos clássicos e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são objetos das atividades humana e profissional adequando-os às necessidades de emancipação sociocultural dos seres humanos e ao desenvolvimento democrático da sociedade.” (p.17)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Preparar professores licenciados em Educação Física para uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e democrática em função dos direitos, necessidades e interesses da maioria da população brasileira.” (p.14)</p> <p>“É preciso demonstrar capacidade de trabalhar solidariamente, em grupo, com autonomia para tomar decisões, bem como se responsabilizar pelas opções feitas. É preciso também que saiba avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, e que saiba interagir cooperativamente tanto com sua comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral” (p.16)</p> <p>“Diante das exigências legais e as necessidades que legitimam a formação do professor, faz-se necessário estabelecer princípios norteadores que, enquanto princípios formulados, busquem garantir a dinâmica necessária e a qualidade na formação inicial universitária em Educação Física, bem como favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas, instrumentais e comportamentais essenciais ao desenvolvimento profissional futuro.” (p.18-19)</p> <p>“Pensar o sujeito em sua totalidade, buscando a superação da fragmentação existente;” (p.20)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“Primeiramente é essencial que se compreenda que a Educação Física tem um caráter Inter/Multidisciplinar, necessitando de outros saberes, produzidos pelas mais diferentes áreas do conhecimento. Assim, o profissional de Educação Física precisa, em sua formação, incorporar esses saberes. Em segundo lugar, entende-se a Educação Física como uma área prioritariamente pedagógica, independente do campo de trabalho desse profissional, diferentemente de outras formações profissionais, sendo que a docência caracteriza a sua formação acadêmica.” (p.14)</p> <p>O Estágio Curricular Supervisionado como prática educativa é parte</p>

				<p>integrante do processo de formação do futuro profissional da Educação Física direcionando o acadêmico para a escola com intuito de realizar a experimentação das relações professor-aluno, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações, como parte das condições organizativas, tendo em vista os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. (p. 26)</p> <p>O Estágio Curricular Supervisionado será realizado em 3 semestres letivos, a partir do 5º período, totalizando 405 horas, distribuídas em 3 disciplinas com a seguinte configuração: EFF 430 - Estágio Curricular Supervisionado I – 135 horas – será realizado no âmbito da Educação Infantil (creches e pré-escolas) e Educação Fundamental 1º ao 5º ano; EFF 431 – Estágio Curricular Supervisionado II – 135 horas – será realizado no âmbito da Educação Fundamental 6º ao 9º ano; EFF 432 – Estágio Supervisionado III – 135 horas - será realizado no âmbito do Ensino Médio/Educação Especial (adaptada), além de integrar também a elaboração de relatório final e organização de um seminário sistematizando as experiências das diversas etapas do Estágio Curricular Supervisionado. (p. 26)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“O Licenciado em Educação Física necessita de uma formação pautada em princípios éticos, políticos e com base no rigor científico de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva. Deve se formar um sujeito qualificado para o exercício de atividades profissionais no campo da cultura corporal, que tenham como objetivo</p> <p>As atividades corporais e esportivas. Estas entendidas como um campo de estudo e intervenção profissional multidisciplinar que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura corporal, tem como finalidade possibilitar a todo cidadão o acesso e a possibilidade de construção deste acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana” (p.15-16)</p> <p>“Tais conteúdos abrangem os esportes, a ginástica, a luta, os jogos e tantos outros que o homem possa criar e recriar no que diz respeito à sua cultura corporal. Desta forma, ele poderá contribuir para a construção do cidadão consciente do seu corpo e de si mesmo, como sujeito que deve intervir para</p>

				<p>modificar a sua realidade social.” (p.16)</p> <p>“Ter a cultura corporal como referência para pensar o trabalho no espaço escolar, ampliando as possibilidades de movimento da criança.” (p.20)</p> <p>“Considerando a legislação básica e as competências e habilidades apresentadas, definiu-se pelos seguintes eixos curriculares e suas dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Dimensões Biodinâmicas da Cultura Corporal – Conhecimentos sobre o ser humano nos aspectos morfológicos, fisiológicos e biomecânicos. <input type="checkbox"/> Dimensões Comportamentais da Cultura Corporal -Conhecimentos sobre mecanismos e processos do desenvolvimento humano, contemplando, entre outros, aspectos motores, aquisição de habilidades e fatores psicológicos intervenientes. <input type="checkbox"/> Dimensões Sócio-Antropológicas da Cultura Corporal –Conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos e históricos que enfocam aspectos éticos, culturais, estéticos e epistemológicos. <input type="checkbox"/> Dimensões Pedagógicas da Cultura Corporal – Conhecimentos de fundamentos didático-pedagógicos, princípios gerais e específicos de gestão e organização escolar, e intervenção profissional no componente curricular Educação Física na educação básica e profissional. <input type="checkbox"/> Dimensões Científico-Tecnológicas da Cultura Corporal –Conhecimentos sobre técnicas de estudo e pesquisa. <input type="checkbox"/> Dimensões das Manifestações da Cultura Corporal –Conhecimentos das diferentes manifestações e expressões da cultura corporal nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer e outras. <input type="checkbox"/> Dimensões Técnico-Funcionais Aplicadas à Cultura Corporal – Conhecimentos articuladores dos fundamentos teórico-metodológicos e A intervenção profissional no âmbito das diferentes manifestações e expressões e expressões da cultura corporal.” (p.21)
--	--	--	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – CAMPUS VIÇOSA - BACHARELADO

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto	Universidade Federal		Projeto Histórico	“Conseqüentemente, deve ser capaz de elaborar sua visão de mundo, admitindo

Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física	de Viçosa. 04/2014			<p>a complexidade da sociedade e as contradições como plurais e polissêmicas e, que estas implicam em considerar os diferentes pontos de vista e projetos de vida diversificados. Acima de tudo, ser consciente que a sociedade se constitui pelo processo histórico o que lhe faz compreender que os limites humanos são potencialmente transformáveis pela atuação profissional,” (p.32)</p> <p>“- Contribuir com o desenvolvimento nos projetos de esporte, lazer e saúde de instituições, comunidades e empresas para o melhoramento da qualidade de vida de populações.” (p.33)</p> <p>“Propor ações para a Graduação em Educação Física requer atenção aos apelos que impõe o signo da comunicação e da informação. Vivendo na era da sociedade tecnológica, torna-se necessário rever as formas de pensar, sentir e atuar sobre essa realidade, que não se apresenta de modo linear num <i>continuum</i> de causa e efeito, mas, de modo plural são a multiplicidade e complexidade inscritas em redes e conexões, ampliando nossa inserção no mundo.” (p.33)</p> <p>“Compromissar-se com a ética profissional da democracia da vida em sociedade.” (p.36)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“O Bacharel em Educação Física deverá ser capaz de conciliar a realidade de um mercado de trabalho diversificado, cada vez mais competitivo, mas em expansão com sua formação centrada nos conhecimentos e instrumentação específicos aliados a uma ampla e consistente visão da realidade humana, social, política e econômica de sua região, estado e país. Nesta perspectiva, entendemos que a produção de conhecimento irá possibilitar transpor os entraves referentes ao processo de transformação e inovação.” (p.31-32)</p> <p>“Assim, firmamos a necessidade indispensável da reflexão dos princípios que regem o novo papel do homem na sociedade imagética na compressão do tempo e do espaço atual onde, por vezes, as imagens substituem o objeto.” (p.33-34)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“A profissão constituída pelo conjunto dos graduados habilitados, e demais habilitados, no Sistema CONFEF/CREFs, para atender as demandas sociais referentes às atividades físicas nas suas diferentes manifestações, constituindo-se em um meio efetivo para a conquista de um estilo de vida ativo dos seres humanos;” (p.25)</p>

				<p>“A formação do Bacharel em Educação Física concentra-se na área não-escolar e tem o objetivo de formar um profissional nos princípios da flexibilidade curricular, capaz de acompanhar as demandas e tendências de um mercado dinâmico e globalizado, para atuar em: Instituições e Órgãos de prestação de serviços em Atividade Física, Desportiva e Recreativa; Instituições e Órgãos de Administração e Prática Desportiva; Clubes; Associações Desportivas e Recreativas; Centros de Recreação e Lazer; Academias; Centros e Laboratórios de Pesquisa; Hotéis; Campings; Condomínios; Centros de Estética; Instituições e Órgãos de Saúde; Clínicas; Centros de Saúde; Hospitais; Empresas e Instituições públicas e Privadas e como Autônomos.” (P.18-19)</p> <p>“3. ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>3.1. Intervenção Profissional</p> <p>RESOLUÇÃO CONFED n° 046/2002” (p.20) – <i>cópia da resolução, na íntegra.</i></p> <p>“Também, por determinação da Lei n° 9696/98, que regulamentou essa profissão, é prerrogativa do profissional graduado em Curso Superior de Educação Física nas modalidades Licenciatura e/ou Bacharelado, com registro no Sistema CONFED/CREFs, a prestação de serviços à população em todas as atividades relacionadas à Educação Física e nas suas diversas manifestações e objetivos. É, portanto, um campo profissional legalmente organizado, integrado a área da saúde e da educação, sendo necessário que, em todas as ocupações profissionais do campo de Educação Física, se considere esta nova realidade.” (p.24)</p> <p>“O Bacharel em Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento das mais variadas formas de atividades corporais, do esporte, lazer, da dança e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiológico corporal</p>
--	--	--	--	--

				dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para a consecução da autonomia, da auto-estima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo.” (p.24-25)
			Objeto de estudo da Educação Física	“O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais”. (p.21)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – CAMPUS VIÇOSA - LICENCIATURA

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física	Universidade Federal de Viçosa. 04/2014		Projeto Histórico	<p>“As diferentes ênfases do trabalho pedagógico, assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento, etc., pois para Luckesi (1996) – Escola e Sociedade jamais devem ser pensadas como instâncias separadas, constroem-se sobre a base comum deformação humana aquilo nos confere sentido de organicidade: A AÇÃO É DOCENTE. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa a pedagogia: com suas múltiplas faces, espaços, atores, realidades e irrealidades.” (p.11-12)</p> <p>“Com base nessas premissas, o LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação & Lazer identifica algumas necessidades para essa identidade no exercício da sua profissão: a) sólida formação teórica de base interdisciplinar; b) unidade entre teoria/prática que significa assumir uma postura em relação à produção do conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, tomando o trabalho como princípio educativo e ênfase na pesquisa como meio</p>

				<p>de produção do conhecimento e intervenção na prática social; c) estão democrática - que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas e não autoritárias; d) compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando análises políticas sobre as lutas históricas em defesa das reivindicações e do amplo e pleno acesso aos bens culturais; e) trabalho coletivo e interdisciplinar - eixo norteador da formação de trabalho; f) formação continuada permitindo o contato entre a formação inicial e continuada no mundo do trabalho; g) avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político pedagógico da instituição” (p.16)</p> <p>“Para a formação de profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento exigem-se não somente um novo olhar e uma nova estruturação/organização dos cursos, mas a capacidade de firmar compromisso institucional e realizar objetivos que permitam ao futuro profissional participar do mundo do trabalho de maneira competente e consciente do seu papel transformador da sociedade.” (p.18)</p> <p>“[...]cabendo-lhe o papel de interventor e modificador da realidade social.” (p.20)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Atualmente, a superação desses conceitos sobre a função da disciplina Educação Física, estabelece sua especificidade a partir das funções da própria escola, da relação educação-sociedade e da necessidade histórica de um novo homem, sujeito da sua história.” (p.15)</p> <p>“A formação do licenciado em Educação Física esta pautada em princípios éticos, políticos e morais da profissão de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva qualificando o egresso para o exercício das atividades físicas em tendências e ramificações quaisquer que venha assumir nas diversas realidades atuais em seu presente e futuro. Portanto, objetivando a prática das atividades corporais e esportivas como campo de intervenção multidisciplinar, que por meio de diferentes manifestações e expressões corporais, possibilite aos cidadãos o acesso e possibilidade de compartilhar deste meio e de direito de inserir-se para a construção de sua cidadania como indivíduo social.” (p.20)</p> <p>“As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem</p>

				<p>estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural.” (p.21)</p> <p>“pensar o sujeito em sua totalidade, buscando a superação da fragmentação existente;” (p.25)</p> <p>“Favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas, instrumentais e comportamentais essenciais ao desenvolvimento profissional futuro.” (p.25)</p> <p>As definições das metodologias de ensino-aprendizagem devem considerar o estado de desenvolvimento do conhecimento e privilegiar a capacidade de “aprender a aprender” e “aprender a ensinar”, deslocando-se, portanto, do domínio da aquisição do conhecimento. Esta abordagem permitirá a construção da problematização que resulta</p> <p>Em questões/dúvidas a serem compreendidas/ analisadas e a busca de novas estratégias para o aperfeiçoamento das competências pedagógico/profissionais. (p.32)</p>
			<p>Concepção de Formação em Educação Física</p>	<p>“Habilitar o acadêmico passando a ser o profissional apto para o exercício da Licenciatura em Educação Física de forma autônoma reconhecendo, desenvolvendo e aperfeiçoando competências necessárias à sua formação. Um professor qualificado para intervir acadêmica e profissionalmente em instituições públicas e privadas no componente curricular de Educação Física da Educação Básica e Profissional.” (p.19)</p> <p>“O eixo de sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar que tem na docência, compreendida como ato educativo, intencional, o seu fundamento. É a ação docente, portanto, o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional de educação, a partir do qual as demais ciências se aglutinarão para dar suporte à investigação e à intervenção sobre os processos de formação humana.” (p.12)</p>

			<p>Objeto de estudo da Educação Física</p>	<p>Para Daolio (2004) a formação profissional do Educador Físico é transpassada pela Cultura e isto implica em:</p> <p>a) A área de Educação Física vem lentamente superando a visão tradicional centrada exclusivamente nas Ciências Biológicas.</p> <p>b) Hoje, além das Ciências Biológicas, há também o suporte teórico das Ciências Humanas e Sociais. É esse suporte que permite falar em Cultura Corporal ou Cultura de Movimento. Nosso pressuposto: “CULTURA” é o principal conceito para se discutir Educação Física. A partir da Antropologia Social, (GEERTZ, 1989), pode-se definir “Cultura” como um processo simbólico pelo qual os seres humanos orientam e dão sentido às suas ações, criando uma teia de significados. Só é possível falar em Educação Física Escolar no plano da Cultura por que: a) Educação Física é uma disciplina escolar e só é possível falar de Escola no plano da Cultura: transmissão da tradição humana, história. Todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural humana. b) O professor de Educação Física não atua sobre o corpo ou sobre o movimento. Ele atua sobre uma Cultura Corporal ou Cultura de Movimento. Vários termos para falar de Cultura na Educação Física: - Cultura corporal - Cultura de movimento - Cultura do movimento - Cultura corporal de movimento - Cultura física - Cultura motora Embora se aceite a dimensão cultural na Educação Física, [...].</p> <p>A dimensão cultural é superposta a outras dimensões (biológica, psicológica, social), como um manto ou um verniz, mas o núcleo ainda é biológico o qual organiza e garante a especificidade de cada matriz disciplinar, porém naturaliza e secundariza a dimensão cultural à dimensão biológica. Afirmamos que os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais são reconhecidos no ser humano, porém, são vistos como variáveis em sistemas unitários de análise e implicam numa visão de totalidade, buscando as relações entre os vários aspectos do ser humano e entre as várias disciplinas científicas. (UVF/LIC – Campus Viçosa, 2014, p.17-18).</p>
--	--	--	--	--

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação Física	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. sd		Projeto Histórico	<p>“Contribuir para promoção da saúde e manutenção da qualidade de vida das pessoas, principalmente, as das regiões onde está inserida a Universidade.” (p.07)</p> <p>“Neste início do novo milênio, o desenvolvimento científico-tecnológico tem sido sem dúvida o grande avanço e impasse da sociedade pós-moderna. Cada vez mais dependente da tecnologia, a humanidade vive os contrastes da evolução dos conhecimentos científicos, dos quais apenas a minoria da população mundial se beneficia.” (p.09)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Nesse sentido, um dos compromissos da Universidade é garantir um ensino de qualidade, não só em termos científicos, mas no sentido de propiciar uma formação política e cultural de seus estudantes. Ao mesmo tempo, a formação político-cultural voltada à cidadania torna-se extremamente difícil considerando os valores propagados pelos meios de comunicação de massa que priorizam o comportamento individual e desvalorizam o patrimônio cultural da humanidade no campo das artes e da ciência. Espera-se que no conjunto de atividades acadêmicas oferecidas institucionalmente e em distintos espaços de aprendizagem existentes na UFVJM, predominem valores orientados à justiça social e emancipação dos sujeitos.” (p.04)</p> <p>“Espera-se de um curso de graduação em Educação Física, uma relação mais crítica com as áreas de intervenção profissional. Ao invés de apenas atender aos apelos do mercado no sentido de formar profissionais com determinadas técnicas, pretende-se oferecer ao estudante, sólida formação que permita a ele dialogar com esse mercado e problematizá-lo no campo de atuação, nele intervindo e, ao mesmo tempo, abrindo novas possibilidades profissionais.” (p.04)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“A Educação Física, hoje, se constitui em uma área interdisciplinar que busca nas diversas matrizes científicas, subsídios para organizar sua prática. Nesse sentido, o curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM pretende dialogar e propiciar aos alunos o acesso às diversas correntes teóricas da Educação Física, possibilitando ampla formação e visão crítica dessas correntes e teorias pedagógicas.” (p.07)</p>

				<p>“O profissional deverá possuir uma formação básica sólida com adequada fundamentação teórico-prática, que inclua conhecimento da diversidade das disciplinas de Educação Física, além de apresentar uma conduta ética. Consciente de seu papel na sociedade e da sua responsabilidade como educador, esse profissional deverá estar apto a atuar em diferentes níveis de ensino, podendo participar de programas de Pós-Graduação, exercer atividade de pesquisa e outras.” (p.07)</p> <p>“Intervir acadêmica e profissionalmente de forma adequada nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica.” (p.08)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“Na formação específica, o foco é o estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura corporal de movimento humano e suas dimensões, (...)” (p.09)</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação Física	Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2006		Projeto Histórico	<p>“Preparar professores licenciados em Educação Física para uma atuação reflexiva, crítica, transformadora e democrática em função dos direitos, necessidades e interesses da maioria da população brasileira” (p.15)</p> <p>“possua uma ampla visão da realidade social, política, cultural e econômica do País, consciente das reais necessidades e possibilidades do cidadão.” (p.16)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Destacam-se as proposições de Gimeno Sacristán, Ken Zeichner, Contreras Jordán, Philippe Perrenoud e António Nóvoa, entre outros. Um dos pontos de convergência no pensamento desses autores é o entendimento de que a formação inicial do professor deve ser dirigida para que o profissional se torne reflexivo e crítico, com uma base sólida na graduação, mas também preparado para buscar a sua formação contínua e de modo autônomo” (p.08)</p> <p>“O saber docente pode ser entendido como “um amálgama, mais ou menos coerente” (Tardif et al. 1991, p.218) de saberes provenientes de quatro fontes citadas a seguir:- saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica mobilizada em conformidade com</p>

				essa atividade, transmitidos pelas instituições formadoras); - saberes das disciplinas (que correspondem aos saberes sociais sistematizados e tematizados na instituição universitária);- saberes curriculares (saberes sociais que a escola/ sociedade selecionou para serem transmitidos às futuras gerações); e- saberes da experiência (desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão)” (p.09)
			Concepção de Formação em Educação Física	“Desenvolver as competências técnicas para o planejamento, execução e avaliação das atividades docentes na área de Educação Física, dirigidas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio” (p.15)
			Objeto de estudo da Educação Física	“Consciência de seu papel como educador, sendo capaz de intervir pedagógica e profissionalmente junto às diferentes manifestações das culturas das atividades físicas e dos esportes, levando em consideração a diversidade do público alvo;” (p.15) “Os cursos da EEFD na área da Educação Física buscarão duas formações distintas: a Licenciatura em Educação Física, cuja finalidade será a formação de professores de Educação Física em Curso de Licenciatura de graduação plena para atuar nas diferentes etapas da educação básica, e o curso de Graduação em Educação Física destinado a formar professores de Educação Física para atuar nos diferentes espaços de trabalho na área da cultura corporal.” (p.08)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em	Universidade de São Carlos. 2010		Projeto Histórico	“Este perfil do licenciado em Educação Física deve possuir ingredientes éticos e estéticos básicos, tais como, competência técnica no trato dos conteúdos da/ e enquanto cultura corporal, além de compromisso político-pedagógico para com a construção de uma sociedade mais justa.” (p.09)

Educação Física da UFSCar				
			Concepção de Formação Humana	<p>“Diante da crise de valores e princípios de um mundo globalizado, transnacional, de intensas transformações científicas e tecnológicas, como aponta LIBÂNEO (2001), os sujeitos necessitam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de colocar cientificamente problemas humanos, ou seja, precisam estar preparados para uma leitura crítica das mudanças que ocorrem em escala mundial. Nesse sentido, é preciso que a formação universitária contribua para uma nova postura ética, recolocando valores humanos fundamentais como justiça, solidariedade, honestidade, reconhecimento da diversidade e da diferença, respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.” (p.18)</p> <p>“Nesse caso, as escolas e outras agências educativas não escolares seriam o lugar da mediação cultural entre as práticas socioculturais e o desenvolvimento cognitivo e operativo (saber pensar, saber fazer e saber agir) dos educandos. Esse caráter pedagógico implica em intencionalidade, determinação, sistematização, controle de objetivos, contra formas espontaneístas de educar. Significa internalizar conceitos, procedimentos, atitudes e valores relacionados à Cultura Corporal, correspondes à prática de produção e internalização de significados (LIBÂNEO, 2001).” (p.18)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“O licenciado em Educação Física tem um espaço e diferentes ações de intervenção (docência/ensino, pesquisa e extensão) no mercado de trabalho representado pelas escolas de ensino fundamental, médio e superior públicas e particulares. Por todas essas possibilidades de atuação, muitos se perguntam se o papel do professor de Educação Física na sociedade brasileira é o de um educador, um profissional do Esporte e/ou um pesquisador. Segundo GHIRALDELLI JR. (1988), as caracterizações são inúmeras, sendo o erro por elas cometido o fato de tomarem a função diária do professor de Educação Física de acordo com sua colocação no mercado de trabalho, como fundamental na definição do seu papel social. Este desenvolve, em qualquer contexto, a tarefa de agente cultural no âmbito da mais decisiva intimidade, pois atua no sentido de implantar no próprio movimento humano os ditames da</p>

				<p>cultura.” (p.15)</p> <p>“Dessa maneira, todos os lugares da prática profissional existentes num tempo e num espaço são o campo de atuação dos professores de Educação Física (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente devem constituir o ponto de partida dos cursos de formação (inicial e contínua), uma vez que se trata de dar instrumentos aos futuros professores para sua atuação profissional, seja no âmbito escolar ou não-escolar.” (p.17)</p> <p>” Diante deste quadro, fica clara a demanda crescente e imediata de profissionais da Educação Física para ocuparem esses emergentes campos de trabalho no segmento não escolar. O que se pretende aqui é levantar as importantes relações existentes entre as diversas prestações de serviços (escolar e não-escolar) e as preparações profissionais estabelecidas, refletindo sobre as questões críticas e valorativas que envolvem essa atuação/formação” (p.16)</p> <p>“Visões limitadas da proposta do bacharelado em Educação Física geraram uma dicotomia na formação, na qual o bacharel exerceria funções de caráter técnico fora da escola e o licenciado exerceria funções de ensino nas escolas do péao 2º grau. Esta divisão simplista, realizada exclusivamente pelo campo profissional, é vulnerável à própria dinâmica das profissões, cujas exigências se alteram pelas necessidades prementes das sociedades, pelas influências políticas e sociais e mesmo pelos modismos do corpo. Deve existir uma diferença qualitativa entre bacharelado e licenciatura, mas ambos devem articular se entre si e não ser apêndice um do outro. O bacharelado, entendido aqui como generalista do conhecimento, reflexão e aprendizagem de como fazer ciências, deve reintegrar-se à licenciatura (para o campo formal e não formal), resgatando a totalidade da formação profissional em Educação Física, uma formação universitária baseada na tríade pesquisa ensino-extensão desenvolvidos de maneira crítica e ética.” (p.19)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“O termo “Cultura Corporal” é adotado nesta proposta como sendo o objeto de interesse da empreitada científica da Educação Física, devendo, desta forma, incluir todas as categorias estudadas na área, extrapolando os limites do contexto do “Esporte” e dos “Exercícios”, englobando, por exemplo, os contextos do trabalho, da estética, da educação, da saúde, do lazer e do treino. Assim, sem pretender retomar a estéril discussão sobre o dualismo</p>

				<p>corpo/mente, pode-se adotar o termo "Cultura Corporal", compreendendo-o como uma das dimensões do comportamento humano que tem o movimento corporal como condição necessária, mas não suficiente, para a sua manifestação e segundo GONÇALVES JUNIOR (2003, p. 5 e 6): "como um saber que a sociedade desperta no indivíduo e que este desenvolve e toma para si, observando que cada cultura possui seus modos de fazer corporais, construídos a partir de um conjunto de hábitos, costumes, crenças e tradições herdados do ambiente cultural, os quais identificam e distinguem as maneiras como os indivíduos sabem servir-se do corpo, ou seja suas técnicas corporais". O modelo acadêmico da Cultura Corporal, do qual deriva a proposta curricular da UFSCar, pretende ser uma contribuição à questão da unidade da área, englobando todos os tipos de fenômenos estudados pelos diferentes grupos de conhecimentos que compõem o referencial da Educação Física, conhecimento teórico (ou de orientação acadêmica), conhecimento de procedimento ou de performance (ou de orientação às atividades) e conhecimento prático (ou de orientação pedagógica).</p> <p>A abordagem multidisciplinar, já sugerida por STELMACH (1986), MAGUIRE (1991), BETTI (1996) e TANI (1992) pode unificar este corpo de conhecimentos, facilitando a interação entre eles, além de priorizar a formulação de problemas teóricos e práticos diretamente orientados para o modelo acadêmico da Cultura Corporal, levando a uma compreensão das relações entre os diferentes universos do conhecimento. Neste sentido, deve ser priorizada uma integração horizontal de conhecimentos de diferentes domínios, a fim de que a produção de conhecimentos seja compatível ao contexto que caracteriza a área de estudo. A adoção desta perspectiva integrativa, assimilando metodologias, "insights" e, conseqüentemente, variados níveis de análise, requer um esforço da comunidade acadêmica em se comprometer com a visão multidisciplinar como alternativa para se superar um modelo acadêmico inapropriado que, até agora, apenas resultou na desvalorização da área e desclassificação do seu profissional." (11-12)</p> <p>"3.1 A Educação Física Escolar:</p> <p>Para SOARES et. al. (1992), a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades corporais como jogo, esporte,</p>
--	--	--	--	---

				dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento centrada no objeto da Cultura Corporal. Esta prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas, identificadas em diferentes momentos históricos.” (p.15)
--	--	--	--	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - BACHARELADO				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Anexo da Resolução No 35/2007 – CEPE Educação Física Bacharelado	Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2007		Projeto Histórico	“O núcleo de práticas corporais relacionadas à saúde mobiliza um conjunto de conhecimentos e práticas relacionadas à manutenção e melhoria da integridade bio-psico-social da vida humana, uma expressão particular do processo saúde/doença (BREILH & GRANDA, 1989). Entende o conceito de saúde em sentido amplo, que além de componente da vida é um direito social, no qual os indivíduos, e toda a população, possam ter assegurados o exercício e direito à saúde, a partir do acesso aos bens e serviços de saúde, aos conhecimentos e tecnologias disponíveis e desenvolvidos na sociedade, adequados às suas necessidades fisiológicas historicamente determinadas. Este conceito abrange a promoção e proteção da saúde, prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação de doenças. Em outras palavras, considera-se esse direito como componente das condições de vida, de classe social e de cidadania.” (p.06)
			Concepção de Formação Humana	“Os princípios que balizaram a matriz curricular foram: formação generalista, humanista e crítica, indissociabilidade entre teoria e prática e atitude dialógica entre as diversas maneiras escolhidas para mobilizar e organizar os conhecimentos: disciplinas curriculares, oficinas optativas e seminários de estudos.” (p.08)
			Concepção de	“O Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

			Formação em Educação Física	Santo (CEFD/UFES), atento às novas exigências da sociedade, toma a iniciativa de criar o curso de Graduação/Bacharelado em Educação Física, com o intuito de formar profissionais qualificados para atuar nas áreas de Práticas Corporais relacionadas à Saúde e do Esporte/Lazer.” (p.04)
			Objeto de estudo da Educação Física	“Oferecer um curso capaz de atender à demanda por profissionais no campo das práticas corporais relacionadas à saúde e nos campos do esporte e do lazer.” (p.06)

Região Sul

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – BACHARELADO				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física	Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS. 04/2014.		Projeto Histórico	<p>“Já como decorrência das atuais alterações curriculares, este PPC acata o proposto pelo Projeto Pedagógico da UFPel (1999), onde, atinente ao perfil dos cursos de licenciatura, tem-se :Os cursos de bacharelado, assim como os de licenciatura, têm como finalidade a formação de um profissional criativo, autônomo, transformador e responsável, que contribua, cada um dentro da área que escolheu atuar, com um mundo melhor e com o progresso da ciência.” (p.07)</p> <p>“Objetiva-se formar um profissional capaz de intervir em diferentes campos, onde estejam presentes as várias manifestações e expressões da Educação Física, de forma competente e ética, cientificamente referenciada tendo compromissos com o humanismo e busca da elevação cultural dos cidadãos.” (p.12)</p> <p>“- Dominar, conhecimentos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.” (p.15)</p>
			Concepção de	“Nesta proposta como idéia básica tem-se que o aluno deverá ser estimulado

			Formação Humana	para o desenvolvimento de plenas potencialidades. Tanto na área da cultura mais específica, como nas diversas formas de exercitação física, como também do desenvolvimento do espírito científico-reflexivo. Pretende-se um currículo aberto que possa privilegiar a cultura científica de base em ciências humanas, sociais e biológicas, de modo a contribuir para a formação democrática, responsável e competente.” (p.15)
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“Ainda conforme Nascimento (2002) existe a necessidade de que se tenha uma formação mais versátil com capacidade para trabalhar em outros âmbitos, que não o ambiente escolar, bem como de adaptar-se às múltiplas situações de trabalho que ainda não são conhecidas.” (p.09)</p> <p>“E, sobre o exercício profissional e prerrogativas legais, conforme o art. 1º da Lei nº. 9.696 (1998) tem-se: O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.” (p.10)</p> <p>“No presente PPC é percebido a hegemonia do esporte, expressa por sua significativa presença na grade curricular. De um total de 91 disciplinas, 38% são disciplinas esportivas ou diretamente ligadas ao esporte. Assim, o esporte compreende um grande eixo articulador da formação do bacharel em Educação Física da ESEF/UFPEL.” (p.11)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“E este PPC também tem suporte no o art. nº. 3 da Resolução CNE de nº. 7. (2004), onde se tem: A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.” (p09)</p> <p>“Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade sociocultural para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e</p>

				expressões da Educação Física, visando à formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.” (p.15)
--	--	--	--	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – LICENCIATURA NOTURNO				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso noturno de Licenciatura em Educação Física	Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS 02/2013.		Projeto Histórico	<p>“Já como decorrência das atuais alterações curriculares, este PPC acata o proposto pelo Projeto Pedagógico da UFPel (1999), onde, atinente ao perfil dos cursos de licenciatura, tem-se: Os cursos de bacharelado, assim como os de licenciatura, têm como finalidade a formação de um profissional criativo, autônomo, transformador e responsável, que contribua, cada um dentro da área que escolheu atuar, com um mundo melhor e com o progresso da ciência.” (p.09)</p> <p>“Dominar, conhecimentos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física escolar e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;” (p.17)</p> <p>“A Educação Física se configura como uma temática da atualidade, que se situa dentro de um amplo espectro econômico, social, multicultural, classista, etc. Num mundo onde se amplia a tecnologia, agravando o desemprego com a desvalorização política das camadas majoritárias da população (SCHAFF, 1993), contraditoriamente também encontra-se, como consequência da modernidade, a valorização da qualidade de vida e preocupações para com a ecologia, a corporeidade e o individualismo (GIDDENS, 1991 e SANTOS, 1996), dentre outros.” (p.10-11)</p>
			Concepção de Formação Humana	“Nesta proposta como idéia básica tem-se que o aluno deverá ser estimulado para o desenvolvimento de plenas potencialidades. Tanto na área da cultura mais específica, como nas diversas formas de exercitação física, como também

				<p>do desenvolvimento do espírito científico-reflexivo. Pretende-se um currículo aberto que possa privilegiar a cultura científica de base em ciências humanas, sociais e biológicas, de modo a contribuir para a formação democrática, responsável e competente.” (p.16-17)</p> <p>Este PPC caracteriza-se por ser pluralista e universal, como uma necessidade pedagógica dos cursos superiores. Propõe-se, portanto, superar as visões dicotômicas e classificatórias e, a sua maneira, assegurar diversas formas de desenvolvimento curricular, propiciando espaços para que as várias correntes de pensamento possam se expressar. Procura, assim, abranger os diferentes paradigmas na formação de professores conforme expresso por Garcia Ruso (1997): culturalista-tradicionalista, centrado nas aquisições; psicologista-personalista e técnico-behaviorista, centrados nos processos; sociologista e técnico-crítico centrados nas análises. Ainda, deverá estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e reflexivo, promovendo e divulgando conhecimentos que constituem patrimônio da humanidade e divulgando o saber nas mais diversas formas.” (p.13)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“Como meta principal do Curso Noturno de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel, aponta-se para a formação de competentes professores da Educação Básica, que conheçam o desenvolvimento de seus alunos e da sociedade. Professores de Educação Física capazes de desenvolver, crítica e pedagogicamente, atividades de ensino para indivíduos normais e com necessidades especiais, através, principalmente, do esporte, da dança, da ginástica e da recreação a nível escolar.” (p.14)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“Para a formação de professores de Educação Física, importa destacar que de acordo com o art. nº. 3 da Resolução do CNE nº. 7 (2004): A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou</p>

				venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.” (p.10)
--	--	--	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – LICENCIATURA DIURNO				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física	Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS 02/2013.		Projeto Histórico	<p>“Já como decorrência das atuais alterações curriculares, este PPC acata o proposto pelo Projeto Pedagógico da UFPel (1999), onde, atinente ao perfil dos cursos de licenciatura, tem-se: Os cursos de bacharelado, assim como os de licenciatura, têm como finalidade a formação de um profissional criativo, autônomo, transformador e responsável, que contribua, cada um dentro da área que escolheu atuar, com um mundo melhor e com o progresso da ciência.” (p.10)</p> <p>“Dominar, conhecimentos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física escolar e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;” (p.18)</p> <p>“A Educação Física se configura como uma temática da atualidade, que se situa dentro de um amplo espectro econômico, social, multicultural, classista, etc. Num mundo onde se amplia a tecnologia, agravando o desemprego com a desvalorização política das camadas majoritárias da população (SCHAFF, 1993), contraditoriamente também encontra-se, como consequência da modernidade, a valorização da qualidade de vida e preocupações para com a ecologia, a corporeidade e o individualismo (GIDDENS, 1991 e SANTOS, 1996), dentre outros.” (p. 11)</p>
			Concepção de Formação Humana	“Nesta proposta como idéia básica tem-se que o aluno deverá ser estimulado para o desenvolvimento de plenas potencialidades. Tanto na área da cultura mais específica, como nas diversas formas de exercitação física, como também

				<p>do desenvolvimento do espírito científico-reflexivo. Pretende-se um currículo aberto que possa privilegiar a cultura científica de base em ciências humanas, sociais e biológicas, de modo a contribuir para a formação democrática, responsável e competente.” (p. 17)</p> <p>“Este PPC caracteriza-se por ser pluralista e universal, como uma necessidade pedagógica dos cursos superiores. Propõe-se, portanto, superar as visões dicotômicas e classificatórias e, a sua maneira, assegurar diversas formas de desenvolvimento curricular, propiciando espaços para que as várias correntes de pensamento possam se expressar. Procura, assim, abranger os diferentes paradigmas na formação de professores conforme expresso por Garcia Ruso (1997): culturalista-tradicionalista, centrado nas aquisições; psicologista-personalista e técnico-behaviorista, centrados nos processos; sociologista e técnico-crítico centrados nas análises. Ainda, deverá estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e reflexivo, promovendo e divulgando conhecimentos que constituem patrimônio da humanidade e divulgando o saber nas mais diversas formas.” (p.13)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“Como meta principal do Curso de Licenciatura em Educação Física da ESEF/UFPel, aponta-se para a formação de competentes professores da Educação Básica, que conheçam o desenvolvimento de seus alunos e da sociedade. Professores de Educação Física capazes de desenvolver, crítica e pedagogicamente, atividades de ensino para indivíduos normais e com necessidades especiais, através, principalmente, do esporte, da dança, da ginástica e da recreação a nível escolar.” (p.15)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“Para a formação de professores de Educação Física, importa destacar que de acordo com o art. nº. 3 da Resolução do CNE nº. 7 (2004): A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou</p>

				venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.” (p.11)
--	--	--	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – LICENCIATURA

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso Educação Física. Habilitação Licenciatura	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS. 08/2012		Projeto Histórico	“[...] comprometer-se com a preservação da biodiversidade no ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida.” (p.18)
			Concepção de Formação Humana	“[...] pautar-se na ética, na solidariedade e princípios democráticos como ser humano, cidadão e profissional; buscar sensibilidade e equilíbrio ao agir profissionalmente; aprender de forma autônoma e independente;” (p.18)
			Concepção de Formação em Educação Física	“O Licenciado em Educação Física da UFRGS é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades de ensino referentes às práticas corporais sistematizadas na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos e em ambientes extra-escolares. Elabora e analisa materiais didáticos e projetos curriculares pertinentes à Educação Física Escolar. Realiza ainda pesquisas em Educação Física, coordena e supervisiona equipes de trabalho em ações e programas que tematizem as práticas corporais sistematizadas dentro e fora da escola. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.” (p.18) “Propiciar que o egresso desenvolva as habilidades relativas às competências do atuar com a Educação Física, seja no contexto Escolar, nos diferentes níveis

				e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva), bem como em ambientes educacionais extra-escolares.” (p.18) “Diferentes níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Inclusiva), bem como em ambientes educacionais extra-escolares (escolas esportivas, projetos sociais esportivos, serviços privados de orientação de práticas corporais, serviços de saúde pública, serviços de recreação e lazer e outros similares).” (p.20)
			Objeto de estudo da Educação Física	“A) Educação Física é uma área predominantemente de intervenção, que se apóia em um conjunto de conceitos das ciências (humanas e naturais) para lidar com a cultura corporal de movimento, mas não se constitui em uma ciência básica.” (P.06) “Considerando que a Educação Física configura-se enquanto área de intervenção cujos objetos de ação são as práticas corporais sistematizadas (esporte, práticas corporais expressivas, ginástica, jogos, lutas), os pressupostos para a atuação do egresso de Educação Física da ESEF/UFRGS estão fundamentados em:[...]” (p.18)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – BACHARELADO

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso Educação Física. Habilitação Bacharelado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS. 08/2012		Projeto Histórico	“Comprometer-se com a preservação da biodiversidade no ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida.” (p.16)
			Concepção de Formação Humana	“Pautar-se na ética, na solidariedade e princípios democráticos como ser humano, cidadão e profissional; buscar sensibilidade e equilíbrio ao agir profissionalmente; aprender de forma autônoma e independente;” (p.15)
			Concepção de Formação em	O ingresso no curso será, prioritariamente, para os alunos do Curso Educação Física – Licenciatura da UFRGS que já tiverem concluído 75% da formação da

			Educação Física	<p>Habilitação Bacharelado mediante solicitação de permanência na Universidade, de forma facultativa aos mesmos. As vagas remanescentes serão destinadas a licenciados em Educação Física, por processo de ingresso extra vestibular – modalidade ingresso de diplomado.” (p.13)</p> <p>“Os estudantes do Curso Educação Física – habilitação Licenciatura, que solicitarem permanência na Universidade para ingressar na habilitação Bacharelado deverão concluir a carga horária total desta última habilitação em dois semestres. O prazo máximo para a integralização da carga horária da habilitação Bacharelado para os estudantes oriundos do Curso Educação Física –habilitação Licenciatura, desta Universidade, será o prazo recomendado no parágrafo anterior, acrescido do prazo não utilizado para fins de jubramento na habilitação Licenciatura. Os licenciados em Educação Física, ingressantes no Curso Educação Física – habilitação Bacharelado através do ingresso extra-vestibular, modalidade ingresso de diplomado, deverão integralizar a carga horária dessa habilitação no tempo mínimo de 2 semestres e no tempo máximo de 4semestres. Ao integralizar a carga horária prevista para o Curso Educação Física Habilitação Bacharelado, o estudante receberá o Diploma de Bacharel em Educação Física.” (p.14)</p> <p>“Formar profissionais de educação física competentes para o ensino dos elementos da cultura corporal do movimento por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas diversificadas (biológica, sociocultural, pedagógica). (p.14-15)</p> <p>“O Bacharel em Educação Física daUFRGS é o profissional que atua preferencialmente nos campos do esporte, do lazer e da saúde. Promove aaprendizagem e a prática dos elementos da cultura corporal do movimento por meio de intervenção pedagógica pautada pelos princípios da ética democrática e desenvolvida de forma criativa e crítica, considerando e reconhecendo ocontexto sociocultural dos locais onde atua. Realiza pesquisas em diferentes sub-áreas da Educação Física, coordena e supervisiona equipes de trabalho em ações e programas que tematizem as práticas corporais sistematizadas.” (p.15)</p> <p>“Propiciar que o egresso desenvolva as habilidades relativas às competências do atuar com a Educação Física em clubes, unidades de saúde, academias, centros comunitários, instituições públicas e/ou privadas.” (p.15)”</p>
--	--	--	-----------------	--

			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“A) Educação Física é uma área predominantemente de intervenção, que se apóia em um conjunto de conceitos das ciências (humanas e naturais) para lidar com a cultura corporal de movimento, mas não se constitui em uma ciência básica.” (p.06)</p> <p>“Considerando que a Educação Física configura-se enquanto área de intervenção cujos objetos de ação são as práticas corporais sistematizadas (esporte, práticas corporais expressivas, ginástica, jogos, lutas), os pressupostos para a atuação do egresso de Educação Física da ESEF/UFRGS estão fundamentados em: [...]” (p.15)</p> <p>“Ensino, aprendizagem e prática dos elementos da cultura corporal de movimento (jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas) em clubes, unidades de saúde, academias, centros comunitários, instituições públicas e/ou privadas.” (p.17)</p>
--	--	--	-------------------------------------	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - LICENCAITURA				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Curso de Graduação em Educação Física. Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Educação Física	Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 07/2005		Projeto Histórico	“Formar professores orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática, para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação no âmbito dos estados atuais emergentes da cultura do movimento humano;” (p.29)
			Concepção de Formação Humana	“A forte formação crítica está orientada na indagação ética, pessoal e política, vista como necessária para superar os pressupostos de racionalidade técnica que existem nos programas de formação. A passagem de um enfoque teórico-crítico para um enfoque prático-crítico é almejada para assegurar a operacionalização de propostas concretas de programas sensíveis às realidades culturais e sociais.” (p.14) “Compreensão holística de homem como um ser indivisível, em superação a

				visão fragmentada;” (p.35)
			Concepção de Formação em Educação Física	“O objetivo do Curso de Licenciatura em Educação Física é formar professores qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, no componente curricular de Educação Física da Educação Básica e Profissional.” (p.29)
			Objeto de estudo da Educação Física	“A opção pelo Movimento Humano como objeto de estudo justificou-se pela necessidade de evitar uma terminologia muito restritiva ou que pudesse ser confundida no uso popular da linguagem diária. Apesar de constituir uma terminologia muito abrangente e inclusiva, optou-se por acompanhar a terminologia adotada nas Diretrizes dos Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução nº 07/CNE/2004) bem como as Diretrizes do ENADE da Educação Física.” (p.36)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - BACHARELADO

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/AUTORIA	CONTEÚDO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Curso de Graduação em Educação Física. Projeto de Implementação do Curso de Bacharelado em Educação Física	Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 04/2005		Projeto Histórico	“Formar profissionais orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática, para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação no âmbito dos estados atuais e emergentes da cultura do movimento humano;” (p.31)
			Concepção de Formação Humana	“Com a proliferação de novas estruturas de prestação de serviços, o profissional deve ser capaz de se adaptar às novas demandas da sociedade manifestando a preocupação de satisfazer as exigências atuais e futuras do mercado. Ele precisa demonstrar agilidade na tomada de decisões a fim de conseguir qualidade e rapidez na realização de suas tarefas. Por outro lado, considerando a obsolescência muito rápida do conhecimento, a manifestação de atitudes de atualização contínua e aprimoramento pessoal apresentam-se imprescindíveis

				<p>ao profissional. Para garantir melhor qualidade ao serviço prestado e para não ser surpreendido de forma inesperada, ele precisa manter-se atualizado com as novas tendências da área, bem como buscar o aperfeiçoamento de suas qualificações. As atitudes de flexibilidade e liderança na tomada de decisões são necessárias ao profissional para facilitar as relações interpessoais e para implementar idéias e ações. Ao lidar com as pessoas e trabalhar em equipe, ele necessita ser paciente, comunicativo, comedido, saber ouvir e compreender os outros. Da mesma forma, na tentativa de suportar as pressões inerentes à gestão do tempo, pessoas e espaços, ele necessita conhecer e controlar as próprias emoções e também identificar e auxiliar no controle das emoções dos outros. Uma atitude pertinente ao profissional diz respeito à competitividade existente no mercado de trabalho. Com o intuito de garantir o seu espaço, o profissional precisa ser também competitivo. Para superar seus adversários, necessita interpretar o que está se passando na realidade do mercado de trabalho, planejar e antecipar ações futuras.” (p.34-35)</p>
			<p>Concepção de Formação em Educação Física</p>	<p>Neste contexto, a partir da evolução das necessidades dos indivíduos, serão desenvolvidas novas áreas de intervenção do profissional de Educação Física que conduzem necessariamente ao domínio de novas competências. Para tanto, visualiza-se um profissional preocupado com a criação de oportunidades por si próprio e com a capacidade de dialogar com a clientela e com outros parceiros implicados na intervenção profissional. Um profissional responsável, cada vez mais, pela gerência de sua própria imagem e também preocupado com o acesso à informação, a fim de auxiliar na resolução de problemas específicos que possam afetar ou satisfazer os anseios de seus clientes. Assim, delinea-se o perfil de um profissional mais crítico, realizador e agregador, com capacidade de transformar o conhecimento, prontidão para resolver os problemas, habilidade para lidar com pessoas e trabalhar em equipe. Um profissional autônomo, inovador e competitivo, que administra o presente criando o futuro e transforma ameaças em oportunidades, fraquezas em facilidades.” (p.19-19)</p> <p>“O objetivo do Curso de Bacharelado em Educação Física é formar profissionais qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, buscando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas.” (p.31)</p>

				“Compreensão holística de homem como um ser indivisível, em superação a visão fragmentada;” (p.37)
			Objeto de estudo da Educação Física	“A opção pelo Movimento Humano como objeto de estudo justificou-se pela necessidade de acompanhar a terminologia adotada nas Diretrizes dos Cursos de Graduação em Educação Física (Resolução nº 07/CNE/2004) bem como as Diretrizes do ENADE da Educação Física.” (p.38)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física	Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande/RS. 17/06/2005 – alterado em 2011.	Documento sem paginação oficial. Enumerado considerando a capa como primeira página.	Projeto Histórico	“Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.” (p.06)
			Concepção de Formação Humana	“Estes objetivos atendem o que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, expressas pela Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e publicada no Diário Oficial da União, do dia 05 de abril de 2004[2], indicando que: 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.” (p.06) “[...] se estrutura no compromisso efetivo de desenvolver uma formação geral e sólida na área pedagógica, com aprofundamento na docência e na atuação escolar, buscando qualificar o futuro licenciado em Educação Física para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e

				pedagogicamente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural do indivíduo e, ao mesmo tempo, qualificar-se para a docência da Educação Física.” (p.09)
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“Os egressos poderão atuar, a partir da formação oferecida pelo curso e respeitada a legislação em vigor, em qualquer espaço que necessite da intervenção de um Professor de Educação Física, seja intervindo no âmbito escolar ou não-escolar, que estão explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.” (p.04)</p> <p>“Em 2001, com base em tais propostas, optamos pela definição do perfil do egresso como o primeiro passo para a construção da proposta do Curso de Licenciatura em Educação Física. Implícito nesse perfil está a noção de que, independente do campo de atuação, a formação do professor deve expressar no seu currículo uma valorização tanto dos componentes pedagógicos como os de formação geral.” (p.10)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“Oportunizar a formação superior de professores(as) de Educação Física, considerando como princípio fundamental a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscando: → a complexidade na formação profissional; → a produção do conhecimento; → a reflexão sobre as práticas sociais vinculadas às culturas de movimento humano.” (p.05).</p> <p>“1. Fornecer aos estudantes uma base teórica que lhes possibilite buscar um instrumental necessário para ampliar sua compreensão das complexidades que envolvem as atividades corporais; 2. possibilitar o encontro entre os diferentes campos de atuação da Educação Física e a produção acadêmica; 3. desenvolver um ambiente para o livre pensar sobre a cultura corporal e suas possibilidades enquanto elemento importante na construção da cidadania; 4. contribuir para o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam com o movimento corporal humano;” (p.05).</p> <p>“- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento</p>

				<p>cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.” (p.07).</p> <p>“A corporeidade e o movimento humano serão os elementos centrais na problematização e convergência das disciplinas, que têm como objetivo a formação do professor de Educação Física, qualificando-o para a atuação docente. Desta maneira, a corporeidade não só permeará a constituição das disciplinas, mas fará o entrelaçamento dos diferentes enfoques e possibilidade que permeiam a atuação docente na Educação Física.” (p.08).</p> <p>“A formação do professor, proposta por este curso de Educação Física, terá também a finalidade de qualificar o aluno do curso a desenvolver os principais fundamentos e os temas da cultura corporal, expresso através das ginásticas, dos esportes, das danças, das lutas e dos jogos. Sendo que estes temas da cultura visarão apreender a expressão corporal como linguagem, isto é, a cultura corporal expressando um “sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”[3] e que se manifestam corporalmente.” (p.08).</p> <p>“É importante destacar que a especificidade desta proposta de curso em Educação Física é buscar um tratamento que não privilegie nenhum dos temas da cultura corporal em particular, atribuindo a todos a mesma perspectiva de análise e aprofundamento. ‘ (p.09).</p>
--	--	--	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – LICENCIATURA E BACHARELADO

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física	Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR.2007	Documento sem paginação oficial. Enumerado considerando a capa como primeira página.	Projeto Histórico	“Ao admitirmos que nossa sociedade seja complexa e contraditória, plural e polissêmica, implica a consideração de diferentes pontos de vista e projetos diversificados. Porém não podemos esquecer que a sociedade se constitui pelo processo histórico o que não permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela atuação profissional e é justamente neste aspecto que podemos pensar na ação política dos futuros Bacharéis em Educação Física.” (p.12).
			Concepção de	“preparar as novas gerações para enfrentar cientificamente e eticamente, com

			Formação Humana	<p>autonomia intelectual e moral, os desafios desta sociedade por meio de uma sólida formação científico-tecnológica e sócio-histórica no campo educacional específico (Kuenzer, 1998),” (p.10).</p> <p>“Preparar as novas gerações profissionais para enfrentar cientificamente e eticamente, com autonomia intelectual e moral, os desafios postos pela sociedade contemporânea;” (p.13).</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>Licenciatura: “Assim, a formação de professores em Educação Física na UFPR deverá prepará-los para o trabalho pedagógico <u>na docência, na gestão escolar e na pesquisa educacional</u>. Para isto deverá priorizar conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade, ou seja, desenvolver objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da área da Educação Física para que o licenciado transforme o saber científico e tecnológico em conteúdos da matéria; transforme o saber de acordo com critérios lógicos e psicológicos em função das características dos educandos/as; aprenda a utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos para a inserção numa estrutura organizacional da qual participe das decisões.” (p.11).</p> <p>Bacharelado “Entende-se competência técnica como aquisição, produção e aplicação de conhecimentos específicos nas diferentes áreas de atuação da Educação Física e suas inter-relações (esporte/lazer/atividade física e saúde). Entende-se também que o Bacharel em Educação Física deve ser competente politicamente, ou seja, capaz de atuar através de sua participação efetiva na sociedade, exercendo seus direitos e deveres civis e sociais, trabalhando com atitudes de solidariedade, cooperação, ética e moral, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Posicionando-se de maneira crítica e reflexiva, responsável e construtiva nos diversos espaços de atuação”. (p.12).</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	Não explicitado/localizado

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Gestão Desportiva e do Lazer	Universidade Federal do Paraná. Campus Litoral. Matinhos/PR. 2011.	Documento sem paginação oficial. Enumerado considerando a capa como primeira página.	Projeto Histórico	<p>“Estudar e propiciar formação que contemple a compreensão dos contextos mundial, regional e local no que tange as inter-relações do esporte e do lazer com os desafios e mudanças necessárias ao desenvolvimento sustentável local;” (p.13)</p> <p>“Desenvolver forte caráter humanista e responsabilidade social, com profissionais preocupados com o desenvolvimento sustentável local, regional e nacional;” (p.16)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Além disso, se espera que o egresso do curso desenvolva características pessoais como liderança, iniciativa, responsabilidades e competências para atuar na formação no/para o esporte e na promoção do lazer como prática social e cultural que deve visar fundamentalmente a emancipação humana” (p.06-07)</p> <p>“Possibilitar formação humanística e científica, criando condições para uma atuação com base em princípios de ética, cidadania, responsabilidade social, respeito, diálogo com os saberes e com a realidade na qual está inserido, além da observação de questões filosóficas, culturais, artísticas, políticas e sociais” (p.13)</p> <p>“A formação do bacharel em Gestão Desportiva e do Lazer pauta-se na pedagogia por projetos para uma formação integral do profissional-cidadão” (p.20).</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“A constituição de um curso de Graduação em Gestão Desportiva e do Lazer, em consideração ao grande campo de conhecimento da Educação Física, justificasse pela necessidade de delimitarmos de forma mais objetiva a quais fenômenos sócio-culturais, dentre outros, o curso tem condições de promover a formação dentre dos pressupostos do projeto político-pedagógico do Setor. Em um universo de muitas possibilidades, tanto de diferentes conteúdos, como de amplitude destes conteúdos, entendemos que devemos centrar forças no Esporte e no Lazer pelos motivos que destacamos anteriormente e por considerar que a região do Litoral do Paraná apesar de destacar-se por seus potenciais acaba por se constituir como uma das regiões mais carentes do estado, inclusive no que se refere a essas práticas.” (p.09)</p>

				<p>“ O Curso de Gestão Desportiva e do Lazer busca a formação de futuros graduados aptos a ter ampla visão da realidade para realizar análises sobre a esfera do esporte e do Lazer, pautados em questões sociais, como às relativas ao trabalho; a qualidade de vida; o entretenimento; as políticas públicas de acesso e fomento do esporte e do lazer; a inclusão de pessoas portadores de necessidades especiais e educacionais a partir da inclusão no esporte e no lazer; a conservação do meio ambiente, os esportes e o lazer na natureza e de aventura, entre outros. (p.10)</p> <p>“Diploma a ser emitido: Bacharel em Gestão Desportiva e do Lazer” (p.14)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“por se tratar de um novo Curso em implementação, ainda não há na legislação brasileira Referencial Curricular específico para a modalidade de bacharelado na área de Gestão Desportiva e do Lazer. Deste modo, o lazer é compreendido de uma forma ampla, englobando diferentes práticas culturais, tendo sua limitação do que é lazer ou não no sentido que um grupo aplica a uma determinada prática muito mais do que a prática em si. E o Esporte como um conceito moderno polissêmico e um fenômeno social complexo e, portanto, possível de várias manifestações, sentido e significados, serão as diretrizes que, inicialmente nortearão a formação acadêmica, social e humana do estudantes do CGDL.” (p.12)</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - BACHARELADO

DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
-----------	-------------------------	------------	--------------------------	------------------------

Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física Bacharelado	Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS. 2006	Documento sem paginação. Documento não organizado em arquivo único. Não foi possível paginá-lo.	Projeto Histórico	<p>“O projeto do Curso de Educação Física - Bacharelado foi elaborado de forma coletiva e prevaleceu a concepção de Universidade como mediadora na formação de profissionais capazes de intervir no processo histórico da sociedade e também como uma formadora de cidadãos educados, competentes e cientes das suas responsabilidades perante a comunidade. O egresso do Curso deverá atuar junto com profissionais de outras áreas, especialmente as da saúde e educação, para, através da atuação interdisciplinar, atender as demandas coletivas e realizar de forma eficiente o seu papel na sociedade em que vive.” (sp)</p> <p>“O Curso terá seu foco central na oferta de benefícios à comunidade, através de ações educacionais que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, pautados na relação universidade-comunidade. Mais do que sustentar a Universidade, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão constitui-se em elemento essencial à formação profissional mais completa. O profissional deverá estar suficientemente preparado para intervir no contexto histórico-social solucionando ou minimizando contradições, problemas e conflitos sociais, sob a premissa da ética. Para isso deve ir além do exercício técnico de sua profissão.” (sp)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“- possibilitar uma flexibilidade na formação profissional, enquanto opção de sua especialidade, moldada por opção de linha de pesquisa (Núcleos/Grupos), resultando em uma prática na produção do conhecimento;” (sp)</p> <p>“- priorizar uma formação que valorize e vivencie a ética, o respeito humano, a solidariedade, a visão crítica e criativa, o crescimento contínuo, a responsabilidade individual e social;” (sp)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“O presente curso de EDUCAÇÃO FÍSICA - BACHARELADO, surge em um momento histórico muito bem caracterizado, onde são colhidos os resultados de mais de duas décadas de reflexões, discussões, livros publicados, eventos, enfim, um prolongado debate acadêmico sobre a educação física, questionando uma formação generalista, considerada por muitos incompleta e reducionista.” (sp)</p> <p>“Por fim, acredita-se que, com a criação do curso de bacharelado, os profissionais por ele formados serão melhor instrumentalizados para atender</p>

				<p>uma clientela a cada dia mais exigente, pois estarão melhor informados. Considera-se neste item também, uma recente pluralidade no “<i>fazer da educação física</i>”, onde novas populações são descobertas para receber nosso atendimento, além da criação de novas modalidades esportivas e a ampliação das possibilidades de movimento.” (sp)</p> <p>“Considerando estes argumentos, resta-nos a segurança e a convicção de que somente atenderemos estas demandas acima elencadas com o surgimento de uma nova carreira acadêmica, a de Bacharel em Educação Física.” (sp)</p> <p>“O Curso de Educação Física – Bacharelado da UFSM visa formar bacharéis em Educação Física, ou seja, profissionais capacitados para atuarem no ensino e na pesquisa, voltados à saúde e aos esportes, com uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a realidade brasileira, especialmente no que diz respeito à área da Educação Física, capazes de atuarem de forma dinâmica na sociedade em que vivem, bem como pretende promover o estímulo e a qualificação contínua de seu quadro profissional, o que possibilitará um trabalho integrado entre graduação e pós-graduação, no ensino, pesquisa e extensão.” (sp)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“O egresso, formado pelo Curso de Educação Física Bacharelado da UFSM, deve construir habilidades e competências gerais e específicas para uma atuação significativa na Educação não-formal, com atuação específica na Educação Física. Deverá possuir pleno domínio dos conhecimentos que envolvem o Movimento Humano, bem como possuir uma formação complementar e interdisciplinar, delineando o perfil de um profissional qualificado e consciente de seus deveres e direitos enquanto cidadão.” (sp)</p> <p>“Para o desenvolvimento do perfil desejado, tomou-se por base a compreensão de Educação Física por parte de autores como Betti e Zulianai (2002) e Santin (1995). Para Betti e Zuliani (2002): “a Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica, deve assumir então outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade de vida. A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua</p>

			<p>personalidade”. Buscou-se em Santin (1995) a complementação desta idéia, através da sua afirmação: “(...) assumo a Educação Física como uma ação fundamentalmente pedagógica. Não a restrinjo às salas de aula ou ao tempo escolar; pelo contrário, estendo-a a toda a vida humana, podendo acontecer em qualquer lugar. No meu entender, a Educação Física é a única ação educacional de que todos precisamos ao longo de toda a existência. Educação Física seria o cultivo e o culto da corporeidade humana. (...) A corporeidade deve ser entendida como o modo de ser próprio do homem, com todas as suas dimensões.” (sp)</p> <p>“Considerando o papel do profissional de Educação Física na saúde, cabe citar Nahas (2001) novamente, que afirma que a aptidão física pode ter duas abordagens distintas: aptidão física relacionada à performance motora, que inclui os componentes necessários para a obtenção de uma performance máxima no trabalho ou nos esportes e aptidão física relacionada à saúde, que engloba as características que possibilitam maior energia para a realização de tarefas diárias, laborais e de lazer e que como consequência proporciona um menor risco de desenvolvimento de doenças crônico-degenerativas associadas ao sedentarismo. A aptidão física relacionada à saúde tem sido caracterizada como aquela utilizada com o objetivo de prevenir doenças e promover a saúde.” (sp)</p>
--	--	--	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - LICENCIATURA				
DOCUMENTO	PROCEDÊNCIA/ AUTORIA	OBSERVAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA/LOCALIZAÇÃO
Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física Licenciatura Plena	Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS. 2005	Documento sem paginação. Documento não organizado em arquivo único. Não foi possível paginá-lo.	Projeto Histórico	<p>“O projeto do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena foi elaborado de forma coletiva onde prevaleceu a concepção Universidade como mediadora na formação de profissionais capazes de intervir no processo histórico da sociedade e também como uma prestadora de serviço, mas que além do compromisso de atender uma demanda procura, sobretudo, entender essa demanda. O novo egresso do Curso deve atuar junto com profissionais de outras áreas para, através da atuação interdisciplinar, no atendimento das demandas coletivas e na diminuição da desigualdade social.” (sp)</p> <p>“O profissional deverá estar suficientemente preparado para intervir no contexto histórico-social solucionando ou minimizando contradições, problemas e conflitos sociais, sob a premissa da ética. Para isso deve ir além do exercício técnico de sua profissão.” (sp)</p>
			Concepção de Formação Humana	<p>“Desenvolver ações teórico-práticas em que os conhecimentos e saberes acadêmicos contribuam na formação do ser humano em sua totalidade; - Possibilitar uma formação político-social, dentro de uma abordagem histórico-crítica, em diferentes manifestações da cultura corporal, compromissada com a educação emancipatória;” (sp)</p> <p>“Sendo que propostas críticas-transformadoras, advém desta habilidade de ler e interpretar a realidade e seu entorno com criatividade sempre renovada, com capacidade de atualização incessante, dentro da perspectiva do “aprender a aprender”. (sp)</p> <p>“Portanto, é necessário edificar um perfil, cuja formação contemple história, filosofia e sociologia, visto que ambos fazem sentido na relação do conhecimento, educação e sociedade, capacitando à identificação e o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano e sua relação no “aprender a aprender”, cuja prática motive a mudança de paradigma, através de leituras e discussões de novas teorias como a dos sistemas autopoieticos (Maturana e Varela, 1995), teoria da complexidade (Morin, 2002), todas possibilidades que afastam, a predominância do modelo sujeito-objeto, as abordagens</p>

				<p>mecanicista, as verdades absolutas, os processos imitativos, questões estas que devem ser discutidas na formação do perfil do professor-educador, sendo que aportam para novos construtos da modernidade e da pós modernidade, cujas inferências criam novos sentidos no contexto escolar.” (sp)</p> <p>“A escola deve ser um espaço para a construção do saber e a integração do indivíduo na sociedade, baseados na conquista de oportunidades para o entendimento de valores pessoais e coletivos como princípio de vida, norteados pela prática da educação humanística, fundamental à garantia da premissa ética do novo Curso.” (sp)</p>
			Concepção de Formação em Educação Física	<p>“O egresso, formado pelo Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM, deve construir habilidades e competências gerais e específicas para uma atuação significativa na Educação Básica, com atuação específica na Educação Física. Responsabilizando-se a Instituição por garantir uma formação profissional do sujeito histórico, com capacidade de desenhar o roteiro de seu destino e de nele participar ativamente com forte embasamento crítico, contribuindo com a realidade escolar dentro de uma visão crítica da história e das questões sociais brasileiras, apropriando-se do conhecimento na área da Educação Física não como uma verdade absoluta, definitivamente acabada, mas como um processo dinâmico cujas reinterpretações podem possibilitar muitas interfaces.” (sp)</p> <p>“O profissional egresso do Curso de Educação Física: Licenciatura Plena da UFSM estará habilitado para atuar na: Educação Básica (Instituições públicas e privadas de ensino infantil, fundamental, médio e superior; Instituições, Entidades ou Órgãos que atuam com Populações Especiais); Secretarias municipais, estaduais e nacionais voltadas à área da Educação Física.” (sp)</p>
			Objeto de estudo da Educação Física	<p>“É, então, ser capaz de atuar de forma crítica, inovadora e ética no âmbito da educação, promovendo o desenvolvimento da cultura corporal (ou do movimento humano) em suas múltiplas dimensões, discernindo as necessidades do homem hoje, contemplando uma ação efetiva e transformadora nas especificidades dos espaços pedagógicos da Escola.” (sp)</p>

APÊNDICE B - MAPEAMENTO GERAL DE COLETA DE DADOS

DOCUMENTO SOLICITADO: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Cursos de Graduação em Educação Física em Universidades Federais localizados

X

Cursos de Graduação em Educação Física em Universidades Federais coletados

Nº	Universidade	Curso	Projeto Político Pedagógico (PPP)
REGIÃO NORTE			
01	Universidade Federal de Rondônia	1)Licenciatura em EF	Documento disponibilizado no site
02	Universidade Federal do Acre	2)Licenciatura em EF 3)Bacharelado em EF	Não houve resposta
03	Universidade Federal do Amapá	4)Licenciatura em EF	Não houve resposta
04	Universidade Federal do Amazonas	Campus Manaus: 5)Bacharelado em EF -Promoção em Saúde e Lazer 6)Bacharelado em EF - Treinamento Desportivo 7)Licenciatura em EF – diurno 8)Licenciatura em EF - noturno Campus Parintins: 9)Licenciatura em EF	Não houve resposta

05	Universidade Federal do Pará	Campus Belém: 10)Licenciatura em EF Belém Campus Castanhal 11)Licenciatura em EF Castanhal	Documento recebido após envio de ofício à coordenação
Total Norte: 11 Cursos de Educação Física – 08 Cursos de Licenciatura – 03 Cursos de Bacharelado Cursos Coletados (03): 03 Cursos de Licenciatura – 0 Cursos de Bacharelado			
REGIÃO NORDESTE			
06	Universidade Federal da Bahia	12)Licenciatura em Educação Física	Documento disponibilizado por docente da instituição
07	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	13)Licenciatura em Educação Física	Documento disponibilizado no site
08	Universidade Federal do Vale do São Francisco (PE, BA,PI)	Campus Petrolina 14)Licenciatura em EF 15)Bacharelado em EF	Documento recebido após envio de ofício à coordenação
09	Universidade Federal do Piauí	16)Licenciatura em EF	Não houve resposta
10	Universidade Federal de Pernambuco	17)Bacharelado em EF 18) Licenciatura em EF	Bacharelado: documento recebido após envio de ofício à coordenação Licenciatura: não houve resposta
11	Universidade Federal Rural de Pernambuco	19)Licenciatura em EF	Documento recebido após envio de ofício à coordenação
12	Universidade Federal do Ceará	20)Licenciatura EF 21)Bacharelado EF	Documento disponibilizado no site
13	Universidade Federal da Paraíba	22)Licenciatura EF 23)Bacharelado em EF	Documento disponibilizado por docente da instituição
14	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	24)Licenciatura EF	Não houve resposta
15	Universidade Federal de Alagoas	Campus AC Simões	Documento disponibilizado

		25)Licenciatura em EF 26) Bacharelado em EF Campus Arapiraca 27)Licenciatura em EF	no site
16	Universidade Federal de Sergipe	28)Licenciatura em EF 29)Bacharelado em EF	Documento disponibilizado no site
17	Universidade Federal do Maranhão	30)Licenciatura em EF	Documento disponibilizado no site
Total Nordeste: 19 Cursos de Educação Física – 13 Cursos de Licenciatura – 06 Cursos de Bacharelado			
Cursos Coletados (16): 10 Cursos de Licenciatura – 06 Cursos de Bacharelado			
REGIÃO CENTRO-OESTE			
18	Universidade de Brasília	31)Licenciatura em EF 32)Bacharelado em EF	Bacharelado: documento recebido após envio de ofício à coordenação Licenciatura: não houve resposta
19	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Campus Campo Grande 33)Licenciatura em EF Integral 34)Licenciatura em EF Noturno Campus Pantanal 35)Licenciatura em EF	Campus Pantanal:documento disponibilizado no site Campus Campo Grande: não houve resposta
20	Universidade Federal do Mato Grosso	Campus Cuiabá 36)Licenciatura em EF 37)Bacharelado em EF Campus Araguaia 38) Licenciatura em EF	Campus Cuiabá: Documento disponibilizado no site Campus Araguaia: não houve resposta
21	Universidade Federal de Goiás	Campus Goiânia 39)Licenciatura em EF 40) Bacharelado em EF Campus Jataí	Documento disponibilizado no site

		41) Licenciatura em EF 42) Bacharelado em EF	
Total Centro - Oeste: 12 Cursos de Educação Física – 08 Cursos de Licenciatura – 04 Cursos de Bacharelado Cursos Coletados (08): 04 Cursos de Licenciatura – 04 Cursos de Bacharelado			
REGIÃO SUDESTE			
22	Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)	43)Licenciatura em EF 44)Bacharelado em EF	Não houve resposta
23	Universidade Federal de Lavras (MG)	45)Licenciatura em EF 46) Bacharelado em EF e Esportes	Licenciatura: Documento recebido após envio de ofício à coordenação Bacharelado: não houve resposta
24	Universidade Federal de Minas Gerais	47)Licenciatura em EF 48) Bacharelado em EF	Não houve resposta
25	Universidade Federal de Ouro Preto (MG)	49)Licenciatura em EF 50)Bacharelado em EF	Documento disponibilizado no site
26	Universidade Federal de São João del-Rei (MG)	51)Licenciatura em EF	Documento disponibilizado no site
27	Universidade Federal de São Carlos (SP)	52)Licenciatura em EF	Documento disponibilizado no site
28	Universidade Federal de Uberlândia (MG)	53)Licenciatura em EF 54)Bacharelado em EF	Documento disponibilizado no site
29	Universidade Federal de Viçosa (MG)	Campus Florestal 55)Licenciatura em EF Noturno Campus Viçosa 56)Licenciatura em EF 57)Bacharelado em EF	Documento disponibilizado no site
30	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	58)Bacharelado em EF	Documento disponibilizado no site
31	Universidade Federal dos Vales do	59)Licenciatura em EF	Documento disponibilizado

	Jequitinhonha e Mucuri (MG)		no site
32	Universidade Federal de São Paulo	Campus Baixada Santista 60) Bacharelado em EF	Documento negado. Liberação somente com a aprovação no colegiado de curso mediante análise do Projeto de Pesquisa de Doutorado e parecer favorável à realização da pesquisa emitido pelo comitê de ética da UFBA. Como o PPP trata-se de documento público a pesquisa não necessitou aprovação de comitê de ética, não seria possível encaminhar a solicitação do PPP.
33	Universidade Federal do Espírito Santo	61) Licenciatura em EF 62) Bacharelado em EF	Licenciatura: Não houve resposta Bacharelado: Documento disponibilizado por docente da instituição
34	Universidade Federal do Rio de Janeiro	63) Licenciatura em EF 64) Bacharelado em EF	Licenciatura: Documento recebido após envio de ofício à coordenação Bacharelado: não houve resposta
35	Universidade Federal Fluminense	65) Licenciatura em Educação Física	Não houve resposta
36	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	66) Licenciatura em Educação Física	Não houve resposta

Total Sudeste: 24 Cursos de Educação Física – 14 Cursos de Licenciatura – 10 Cursos de Bacharelado Cursos Coletados (14): 09 Cursos de Licenciatura – 05 Cursos de Bacharelado			
REGIÃO SUL			
37	Universidade Federal do Paraná (PR)	Campus Curitiba 67)Licenciatura em EF 68)Bacharelado em EF Campus Litoral 69)Bacharelado em Gestão desportiva e do Lazer	Campus Curitiba: Documento disponibilizado por docente da instituição Campus Litoral: Documento disponibilizado no site
38	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	70)Bacharelado em Educação Física	Não houve resposta
39	Universidade Federal de Santa Catarina	71)Licenciatura em EF 72)Bacharelado em EF	Documento Disponibilizado no site
40	Universidade Federal de Pelotas (RS)	73)Licenciatura em EF diurno 74)Bacharelado em EF 75)Licenciatura em EF noturno	Documento recebido após envio de ofício à coordenação
41	Universidade Federal de Santa Maria (RS)	76)Licenciatura em EF 77)Bacharelado em EF	Documento disponibilizado por docente da instituição
42	Universidade Federal do Rio Grande	78)Licenciatura em EF diurno	Documento disponibilizado por docente da instituição
43	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	79)Licenciatura em EF 80)Bacharelado em EF	Documento disponibilizado no site
Total Sul: 14 Cursos de Educação Física –07 Cursos de Licenciatura – 07 Cursos de Bacharelado Cursos Coletados (13): 07 Cursos de Licenciatura – 06 Cursos de Bacharelado			
TOTAL GERAL: 80 Cursos de Educação Física – 50 Cursos de Licenciatura – 30 de Bacharelado Cursos Coletados (54): 33 Cursos de Licenciatura – 21 de Bacharelado			

ANEXOS

ANEXO A**MANIFESTO DA IV REUNIÃO DO FÓRUM DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DE CARÁTER AMPLIADO****FACED/UFBA – SALVADOR BAHIA 31/10 a 01/11 de 2013**

O FÓRUM DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CARÁTER AMPLIADO foi fundado durante a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC – ocorrida em São Luiz/Maranhão, em julho de 2012 e decorreu da necessidade de reunir e fortalecer as instituições que, com base na autonomia universitária, segundo preceito constitucional (Art. 207 da Constituição Federal) estão desenvolvendo reformulações, reestruturações e conceptualizações curriculares dos cursos de Educação Física tendo por base a concepção de formação ampliada para atuar, tratando da Cultura Corporal, em espaços formativos que se expandem nos sistemas Educacional, da Saúde, do Lazer, do Esporte. Decorreu daí a decisão de realização da II Reunião do Fórum ocorrida em Goiânia/GO, na ESEEFEGO, em 30 de novembro a 1º de dezembro de 2012 de onde, por sua vez foi marcada a III Reunião do Fórum ocorrida durante a realização do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte – CONBRACE/CONICE organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE em Brasília/Distrito Federal, de 02 a 07 de agosto de 2013. Esta III Reunião indicou que a UFBA seria a instituição sede da **IV REUNIÃO DO FÓRUM NACIONAL DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE CARÁTER AMPLIADA** que ocorreu no período de 31 de outubro a 1ª de novembro de 2013 com a presença das seguintes instituições: Associação Nacional pela Formação de Profissionais em Educação – ANFOPE (Regional Nordeste), Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física – MNCR, Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física – ExNEEF, Universidades ESEFEGO, UEG, UEFS, UFF, UFG, UNEMAT, UFBA, UFPA, UFS, UFSM, UFRPE, UFRRJ e ainda professores, pesquisadores e estudantes perfazendo um total de 46 participantes assim distribuídos: UFBA com docentes, discentes da graduação e pós graduação, para além de docentes; Universidade Estadual da Bahia de Feira de Santana com docentes e discentes; Universidade Estadual da Bahia (UNEB/ Alagoinhas) um docente; Universidade Federal de Sergipe, com docente; Universidade Federal Rural de Pernambuco, discente; Universidade

Federal do Pará/ Belém, docente; Universidade Federal do Amapá, docente em sistema de pós-graduação na UFBA; Universidade Estadual do Mato Grosso, (UNEMAT), docente; Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia de Goiás, docente; Universidade Federal de Goiás, Goiânia, docente; Instituto federal de Goiás Anápolis, Goiás, docente; Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, docente; Universidade Estadual de Maringá, Paraná, docente em regime de pós-graduação na UFBA; Universidade Federal Fluminense, Estado do Rio, docente e discente; Universidade Estadual do Ceará, discente programa pós-graduação em Saúde; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, docentes; Universidade Federal da Paraíba, docente representante GTT Formação Humana e Mundo do Trabalho do CBCE.

Da **PROGRAMAÇÃO** constaram as seguintes atividades: **31 de outubro de 2013**. Quinta-feira as 08:00 horas – **INSTALAÇÃO DO FÓRUM**, com a presença do CBCE, ANFOPE, MNCR, ExNEEF, UFBA, COLEGIADO EDUCAÇÃO FÍSICA, Coordenação de Grupo de Pesquisa. Destacou-se na abertura a relevância social do evento que já na abertura congregou importantes instituições e Movimentos de Luta Social em defesa da Educação Pública de qualidade, em especial a formação de professores de Educação Física nos Cursos de Graduação. As 09:00 horas ocorreu a **Mesa Temática I com o título** Retomando os ordenamentos legais dos cursos de graduação: subsídios para novas formulações na perspectiva da formação ampliada. Palestrantes: Prof^a Ms. Raquel Freire Rodrigues – ANFOPE REGIONAL NORDESTE – UEFS e UFBA. Prof^a Ms. Linnesh Ramos (MNCR – UEFS/Bahia). Prof^a Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel – Grupo de Pesquisa LEPPEL/FACED/UFBA. Acadêmico William Carneiro (UEFS) na Representação Estudantil da Executiva Nacional do Movimento Nacional dos Estudantes de Educação Física (EXNEEF - MEEF). Debatedor: Prof. Dr. Paulo Ventura – ESEFFEGO/UEG e CBCE. Ementa: Analisar criticamente os ordenamentos legais orientadores dos cursos de graduação e dos cursos de graduação em Educação Física, discutir as ações do Conselho Nacional de Educação e Instituições de Ensino Superior na busca da autonomia universitária. Desta mesa resulta subsídios para a proposta de Minuta de resolução e o arrazoado para tal minuta destacando-se a necessidade de alteração do marco regulatório atual que já não atende mais as demandas colocadas para a atuação do professor de educação física em espaços formativos nos sistemas educacional, saúde, lazer, esportivo entre outros. **As 14:00 horas ocorreu a Mesa Temática II** – As lições derivadas das práticas de reestruturação dos currículos de graduação na perspectiva da formação omnilateral, formação unificada, formação ampliada. Da Região Sul

(Prof. Matheus Saldanha Filho - UFSM); Da Região Centro-Oeste (UEG, Profª Drª Leni Hack - UNEMAT/Cáceres) e professor Paulo Ventura (ESEFFEGO); Da Região Norte (Profª Ms. Joselene Mota – UFPA Belém); Da Região Nordeste (Bahia – Prof. Dr. Claudio Lira – UFBA. Da região sudeste (UFRRJ) Professor Ricardo Ruffoni e José Henrique dos Santo e da UFF professor Paulo Antônio Cresciulo de Almeida . EMENTA: Analisar criticamente as experiências em desenvolvimento no Brasil que estão sendo implementadas para reconceptualização de currículos objetivando a formação ampliada na graduação. Debatedora: Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto. Em síntese deste primeiro dia destacamos a demarcação que ocorreu após a apresentação da conjuntura em geral e em especial da formação de professores, políticas públicas educacionais, contribuição histórica dos movimentos nacionais, de grupos de pesquisa, das experiências em curso nas IES a respeito do seguinte: (I) para além do cumprimento do ordenamento legal (conjuntos de leis) sobre a formação de professores em geral; (II) do ordenamento que vem das diretrizes específicas da Educação Física; (III) do ordenamento decorrente das diretrizes para os cursos da área da saúde; (IV) deve-se enfatizar o ordenamento do interior das universidades que devem exercer a autonomia prevista na Constituição Nacional de 1988. Isto deve significar a defesa unitária da formação, na perspectiva da formação ampliada, omnilateral. Defender a perspectiva de formação omnilateral, significa defender uma concepção de formação humana que tem por base uma consistente base teórica, além de representar um espaço de resistência das Universidades no exercício de sua autonomia garantida constitucionalmente.

No dia 01 de Novembro de 2013, sexta-feira, ocorreu as 08:30 horas a Mesa Temática III – As Bases Científicas para a Formação Ampliada em Educação Física como Expressão da Luta pela Formação Humana Omnilateral. Palestrante: Professor Dr. Cláudio Lira Santos Júnior – UFBA. Professor Dr. Roberto Furtado – FEF/UFG. Coordenação: Profª Ms. Joselene Mota – UFPA/Belém. EMENTA: Apresentar proposições superadoras de bases científicas para a formação ampliada como possibilidade de essência e analisar as condições a serem criadas para que a possibilidade se converta em realidade. Destacou-se na exposição e no debate a defesa de conceitos, princípios e estrutura para um curso de graduação em Educação Física que exige um outro marco teórico em termos de diretrizes porque existem outros argumentos que constituem um novo arrazoado sobre a formação humana, a formação de professores e em especial a formação de professores de Educação Física. Distinguiram-se dentre estes argumentos os argumentos advindos da ontologia do ser social, os argumentos históricos sobre o modo de produção, os argumentos sobre a formação humana, em especial a

escolarização e a formação de professores. Distinguiu-se ainda o que é a traço histórico da atuação na área de Educação Física que é o trabalho pedagógico com o objeto – cultura corporal. Além disto distinguiu-se a discussão sobre a consistente base teórica considerando o esvaziamento visível nos cursos através da negação de conhecimentos em cursos fragmentados. Das diferentes concepções hoje existentes ressaltou-se a perspectiva da formação omnilateral. Das 14:00 horas as 17:00h ocorreu a **PLENÁRIA DE ENCERRAMENTO COM ENCAMINHAMENTOS**. Ementa: Resgatar a luta histórica pelo projeto de formação humana omnilateral para além do capital, discutir as táticas de enfrentamento cunhadas pelos Movimentos de Luta Social e apontar demandas para as instituições e participantes do Fórum de Licenciatura ampliada em Educação Física. COORDENAÇÃO: Direção GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE professor Dr. Paulo Ventura e Coordenação Execução UFBA Professora Dr^a Celi Nelza Zulke Taffarel. Em síntese do segundo dia tivemos a apresentação de conceitos, princípios e estrutura que subsidiarão o arrazoado que irá justificar um novo marco regulatório (Minuta anexa) para diretrizes curriculares da Educação Física. Com esta base unificada nacionalmente, levando em conta ainda os princípios defendidos pela ANFOPE, teremos possibilidades de alicerçar proposições superadoras com base em elementos científicos e legais que se constituem a base para o salto qualitativo nas reformulações, reestruturações, reconceptualizações curriculares atualmente em desenvolvimento no Brasil. São aproximadamente 1.300 Cursos de Educação Física, divididos em Licenciaturas e Bacharelados e Cursos Tecnológicos, presenciais e a distância. Trata-se aqui de defender o mais avançado que qualifica a formação enfrentando-se a tendência da desqualificação do trabalhador em seu processo de formação acadêmica.

DA IV REUNIÃO DO FÓRUM DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DE CARÁTER AMPLIADO, ocorre em uma conjuntura em que os fatos demonstram que a crise atual do capital tende a agravar a situação de vida da classe trabalhadora, tirando-lhe direitos já conquistados e piorando sensivelmente o padrão cultural, no que tange ao acesso ao patrimônio da humanidade que garante a humanização. Os índices de desenvolvimento humano não estão sendo alterados no padrão necessário e imprescindível que indiquem a superação da miséria humana de um grande contingente de trabalhadores desempregados. Avançam avassaladoramente as medidas imperialistas, entre as quais destacam-se, as ameaças de guerras, de ataque a soberania das nações, da privatização do patrimônio público, da intensificação da especulação financeira cuja meta é o lucro em detrimento da vida humana. A

formação humana subsumida a lógica de sociabilidade do capital vem sofrendo rebaixamentos que podem ser evidenciados nos cursos de formação de professores em geral e em especial de professores de Educação Física – o relativismo epistemológico, a negação da razão, da ciência, o esvaziamento de conteúdos, a divisão da formação, com a conseqüente desvalorização dos trabalhadores na formação acadêmica são indícios claros de desqualificação da classe trabalhadora. A reação dos trabalhadores, expressa na juventude protestando em massa nas ruas, conforme ocorreu em Junho e Julho de 2013, a elevação do número de greves em 2012 são indicadores que a classe reage e que tal reação significa avanços na consciência de classe. Justo neste momento ocorre a IV REUNIÃO DO FÓRUM DOS CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, com caráter ampliado, que significa também uma reação ao conformismo de diretrizes curriculares que não nos contemplam, reação ao rebaixamento teórico da formação de professores, reação contra a desqualificação dos trabalhadores na formação acadêmica. Reação com a afirmação de princípios, de fundamentos coerentes com um projeto de formação humana omnilateral.

Como resultado dos dois dias de intensos debates avançamos nos fundamentos, nos princípios, na proposta de estrutura, ou seja nas proposições superadoras para enfrentar as contradições presentes na atual formação de professores de Educação Física, identificados nas análises. Foram formulados e organizados documentos que servirão para nos instrumentalizar nas batalhas diárias em defesa da qualidade na formação acadêmica dos professores de Educação Física nos Cursos de Licenciatura de caráter ampliado. Entre eles estão os seguintes documentos: (a) o presente manifesto que indica a posição política do Fórum; (b) o arrazoado com argumentos que explicam o que é a formação ampliada no curso de Licenciatura em Educação Física, em contraponto a formação restrita e fragmentada baseada em competências adaptativas, (c) a minuta de diretrizes curriculares para a formação ampliada que indica um perfil de formação para atuação em campos de trabalho nos sistemas de Educação, Saúde, Lazer e Esporte; (d) o dossiê com Relatório do evento e todos os documentos mencionados, apresentados e tratados durante a reunião dentro do que destacam-se os relatos das Instituições e os seus PPPs, a legislação, as dissertações e teses sobre o assunto e a produção do conhecimento em periódicos; (e) apresentação de uma resposta de Nota Técnica dirigida ao MEC em resposta a Nota Técnica do MEC de N. 387/2013 que responde a dúvidas frequentes das IES sobre a formação de professores de Educação Física em licenciatura e bacharelado; (f) organização de um livro do qual constarão partes sob a responsabilidade do CBCE, da ANFOPE, do MNCR, da ExNEEF, das Instituições de Ensino

Superior (IES), responsáveis por Cursos de Educação Física que estão em processo de reestruturação, reformulação reconceptualização curricular. Deliberamos ainda que a V Reunião do Fórum deverá ocorrer na linha do que acumulamos, avançando nos encaminhamentos tanto por dentro dos cursos de graduação nas instituições de ensino superior, das entidades, quanto na articulação política para que se torne irreversível o processo de disputa dos rumos da formação no que diz respeito a referência de projeto histórico para além do capital, bem como, a disputa de conteúdo, forma e método que qualifique a formação na perspectiva da omnilateralidade e da emancipação da classe trabalhadora.

ANEXO B

MODELO DE OFÍCIO ENVIADO ÀS IFES PARA COLETA DE DADOS



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

Prezado (a);

Sou Melina Silva Alves, professora de Educação Física, estudante de doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA), e desenvolvo pesquisa sob a orientação do professor Dr. Cláudio de Lira Santos Junior, professor adjunto do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA e membro do PPGE/UFBA. Tal pesquisa apresenta como objeto de estudo a Formação de Licenciados e Bacharéis de Educação Física no Brasil.

Deste modo, vimos através deste, solicitar sua contribuição para desenvolvimento deste estudo que possui como campo empírico de análise de dados os cursos de Formação Profissional em Educação Física (bacharelado e licenciatura) das Universidades Federais deste país sejam eles oferecidos no formato presencial, à distância ou PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).

Nesse sentido, solicitamos à Universidade x, os seguintes documentos para análise:

1. Projeto Político Pedagógico dos cursos oferecidos: licenciatura e/ou bacharelado sejam na modalidade presencial, educação à distância, ou PARFOR.
2. Ementários de disciplinas;
3. Organogramas curriculares

Certos de sua contribuição para a produção do conhecimento da área e avanço da Formação Profissional em Educação Física no Brasil, agradecemos;

Prof. Dr. Claudio de Lira Santos Junior
 Orientador

Profa. Me. Melina Silva Alves
 Acadêmica de doutorado

Contatos:

Profa. Me. Melina Silva Alves - (79)91096386 - doutoradopesquisautbamelina@gmail.com;
melinasalves@gmail.com

Prof. Dr. Claudio de Lira Santos Junior - (71) 3283 7221 / (71) 3283 7243 - clirasin@gmail.com