

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**A Formação do Professor de Educação Física no Brasil: avanços e retrocessos**

**Paulo da Trindade Nerys Silva**

**Luiz Carlos de Freitas  
(Orientador)**

**Este Exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Paulo da Trindade Nerys Silva e aprovada pela Comissão Julgadora**

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

**CAMPINAS**

**2002**



Dedico à minha família: aos meus pais, irmãos e parentes pelo apoio concedido, especialmente durante a realização do curso de doutorado. De igual modo, dedico à minha esposa e ao meu filho pela compreensão e carinho nos momentos difíceis de minhas ausências.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte universal de energia, que comanda a tudo e a todos.

Ao Professor Dr. Luiz Carlos de Freitas, orientador desta tese, pela pessoa especial que é, pelos ensinamentos e orientações, pela confiança depositada, oportunidades e incentivos dados durante esse processo. Agradeço as experiências profissionais e conhecimentos compartilhados, fundamentais, para a compreensão de conceitos e enfoques metodológicos, indispensáveis a este trabalho.

À Faculdade de Educação da UNICAMP, aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação, Biblioteca, Serviços Gerais entre outros, pelo carinho com que fui recebido e pelas condições oferecidas para viabilizar este trabalho.

Aos companheiros do LOED/FE/UNICAMP pela disponibilidade e colaboração nas discussões acadêmicas, o que tornou este período particularmente fecundo.

À Universidade Federal do Maranhão e aos meus colegas do Departamento de Educação Física, que permitiram e apoiaram o meu afastamento para mais um desafio intelectual. Agradeço em especial à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvana Maria Moura da Silva, ao Prof. Dr. Florentino Ascenço Alves Filho e ao Prof. Isidoro Cruz Neto pelos momentos compartilhados, incentivos e palavras afáveis nos momentos difíceis. Ainda no âmbito da Universidade, estendo os meus agradecimentos às funcionárias Nair Ramos Dias, Diretora do Núcleo de Esportes, e Júlia Maria Rocha, Diretora da Divisão de Capacitação Docente, pela atenção e colaboração durante o período em que estive afastado da UFMA.

Aos amigos, Prof. Mário Ferreira Castro e Vera Lúcia Moraes pelos momentos especiais compartilhados em Campinas.

Aos Professores César Castro, Mônica, Eva e Miriam pelas importantes colaborações dadas a este trabalho: revisão bibliográfica, summary, résumé e revisão ortográfica, respectivamente.



Em especial agradeço à Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup> Cely Nelza Zülke Taffarel pela solidariedade manifestada durante a realização deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de Doutorado.

A todos, a minha gratidão.



“... a vida  
É luta renhida:  
Viver é lutar.  
A vida é combate,  
Que os fracos abate,  
Que os fortes, os bravos,  
Só pode exaltar.”

*Gonçalves Dias*



## RESUMO

A presente investigação situa-se no conjunto de trabalhos desenvolvidos pelo LOED/FE/UNICAMP que tratam da temática Formação de Professores. Especificamente, aborda a Formação do Professor de Educação Física a partir da problematização da Formação frente à tendência geral do capitalismo de recompor taxas de lucros, o que tem implicações em proposições para a formação de professores defendidas, por um lado, pelos formuladores e implementadores das políticas de governo e, por outro, pelos Movimentos e Fóruns que resistem e reivindicam outras referências emancipatórias para a formação humana. Em outras palavras, buscam o múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna da condição humana. O teor central da tese é a apreensão dos elementos – nexos internos e determinações históricas – presentes na legislação, nas diretrizes e na produção do conhecimento sobre Formação de Professores de Educação Física que permitem reconhecer avanços e retrocessos, bem como as tendências predominantes, resultantes do embate entre os interesses expressos pelos governantes e seus formuladores e os organismos da sociedade que defendem a Formação do Professor na perspectiva Emancipatória. Os objetivos do estudo foram materializados a partir da análise de dados de três fontes a saber: a) a literatura, para compreender o reordenamento das relações capitalistas de produção para recompor taxas de lucro e destruir as forças produtivas; b) os documentos oficiais das políticas do governo para educação e o ordenamento legal frente aos reajustes estruturais e as reformas do Estado; c) a produção do conhecimento e as propostas de diretrizes curriculares para a formação de professores de Educação Física, reconhecendo tendências da área e suas implicações. A análise da literatura permitiu compreender que a Educação Física & Esporte não estão eximidas destas relações. Identifica-se, na produção do conhecimento, na formação acadêmica, na intervenção nas escolas, na mass media e nas políticas públicas os impactos, nexos e determinações do movimento geral de ordenamento das relações capitalistas. Concluem-se que os limites da área situam-se: na produção do conhecimento sobre o tema que é ainda incipiente, a-crítica, a-histórica e não vem privilegiando abordagens que contextualizem a formação e a relacionem com as políticas públicas; nas propostas de formação acadêmica que, ao longo da história, estão limitadas a concepções curriculares extremamente questionáveis sob o ponto de vista dos avanços científicos e tecnológicos, éticos, morais e políticos hoje disponíveis e relacionados com o horizonte histórico de superação do capitalismo; na lógica do mercado com todas as suas conseqüências e a adaptação a um paradigma científico-tecnológico destruidor e concentrador de renda que vem orientando, predominantemente, as reformulações na formação do professor; na intervenção profissional em diversos âmbitos de trabalho, principalmente nas escolas, pautadas em uma única perspectiva da cultura corporal - a esportivização, em detrimento de outras; na mídia, com o seu pragmatismo, imediatismo e superficialidade que vem impactando a formação e os currículos, enfatizando as dimensões da espetacularização e da banalização dos acontecimentos humanos e sociais, contribuindo para a fetichização das relações; nas políticas públicas, orientadas por uma concepção de Estado, que se quer mínimo nas políticas sociais, na socialização do poder político, no controle dos meios de produção e na distribuição de bens socialmente produzidos e, máximo no controle da economia, no controle ideológico da cultura e da educação. Estas políticas são orientadas, hegemonicamente, pelas formulações de agências estrangeiras como o Banco Mundial,



FMI e OMC. Como avanços na área reconhece-se: o campo dos confrontos e conflitos, ou seja, o embate entre as orientações das políticas educacionais que buscam o enquadramento da Educação no Brasil aos ajustes estruturais e as reformas do Estado; as intervenções e a produção do conhecimento pautadas pela crítica à realidade, na contextualização histórica; a construção de sujeitos políticos e a construção de proposições coletivas com base nas reivindicações da maioria

Palavras-chave: Educação; Educação Física; Formação de Professores; Políticas Públicas.



## SUMMARY

This investigation is based upon a set of works developed by LOED/FE/UNICAMP which focus on Teacher Formation. More specifically it presents the Physical Education Teacher Formation based upon the Formation problem facing not only to the general tendency of capitalism of recovering profit rates, which leads to implications in the propositions in teacher formation supported, on one side, by those who formulate and implement government policies and, on the other, by those Movements and Forums that resist and require other emancipating references to the human formation. In other words, they demand the multiple development of human possibilities and the creation of a form of association that levels with the human condition. The core of the thesis is the apprehension of the elements – internal relations and historical determinations - present not only in the legislation, but also in the guidelines and in the production of knowledge on the Formation of Physical Education Teachers - which allow the recognition of advances and retrogressions, as well as the dominant tendencies, which are a result of the struggle between the interests shown by the government and those organisms in society which defend the Teacher Formation in the Emancipating perspective. The objectives of the study were formulated as a result of the analysis of data from three different sources: a) literature, to understand the reordering of capitalistic relations in production to recover profit rates and destroy productive forces; b) the official documents of government policies concerning education and the legal reordering in the face of structural adjustments and State reforms; c) the production of knowledge and the propositions of curriculum guidelines to the formation of Physical Education teachers, recognizing area tendencies and their implications. The analysis of the literature allowed us to understand that Physical Education & Sports are not excluded from these relations. In the production of knowledge, in the academic formation, in the intervention in schools, in mass media and in public policies, we have identified the impacts, relations and determinations of the general movement of reordering of capitalistic relations. We have concluded that the area limits are: the production of knowledge on this theme which is still incipient, non-critical, non-historical and has not given any privileges to approaches that focus on the formation and its relations with public policies; the propositions for academic formation that are historically limited to curriculum conceptions which are extremely questionable due to all scientific, technological, ethical, moral and political advances which have been attained by mankind and related to the historical horizon of overcoming capitalism; the market logic with all of its consequences and the adjustment to a destroying scientific and technological paradigm which concentrates income and has been guiding predominantly the reformulations in teacher formation; the professional intervention in several fields of work, specially schools, which are based upon a sole perspective of corporal culture - the focus on sports - despising others; the media, with its pragmatism, immediatism and superciality, which has been of great impact on the formation and curriculum, emphasizing the spectacular and banal dimensions of human and social events, contributing to the fetish of relations; the public policies, oriented by a conception of State which seeks a minimum in social policies, in socialization of political power, in control of productive means and in distribution of goods produced socially, and a maximum in economy control, in ideological control of culture and education. These policies are oriented, in hegemony, by formulations of foreign agencies such as



World Bank, IMF and WCO. As advances in the area we have recognized: the field of discussions and conflicts, that is, the struggle between the educational policies orientations which seek the adjustment of Education in Brazil to the structural patterns and State reforms, the interventions and the production of knowledge based upon the criticism to reality, the historical context, the construction of political subjects and the construction of collective propositions based on the demands of the majority.

Key words: Education; Physical Education; Teacher Formation; Public Policies.



## RÉSUMÉ

Cette recherche se fonde sur l'ensemble des travaux développés par le LOED/FE/UNICAMP qui traitent de la thématique Formation de Professeurs. Elle fait une approche, spécifiquement, de la Formation du Professeur d'Éducation Physique à partir de la Formation face à la tendance générale du capitalisme de recomposer des taxes de bénéfiques, ce qui a des implications sur des propositions pour la formation, défendues, d'un côté, par des formulateurs et des exécuteurs des politiques du gouvernement et, de l'autre côté, par les Mouvements et Forums qui résistent et revendiquent d'autres références d'émancipation pour la formation humaine. C'est-à-dire, ils revendiquent le multiple développement des possibilités humaines et la création d'une forme d'association digne de la condition humaine. Le point central de cette thèse est l'appréhension des éléments – des ordres internes et des déterminations historiques – présents dans la législation, dans les directives et dans la production du savoir sur la Formation de Professeurs d'Éducation Physique qui permettent de reconnaître des progrès et des régressions, ainsi que les tendances prédominantes, résultantes de la lutte entre les intérêts des dirigeants et ses formulateurs et les organismes de la société qui défendent la Formation du Professeur dans la perspective d'émancipation. Les objectifs de cette étude ont été matérialisés à partir de l'analyse des données de trois sources: a) la littérature, pour comprendre la réorganisation des relations capitalistes de production pour recomposer des taxes de bénéfice et détruire les forces productives; b) les documents officiels des politiques publiques du gouvernement pour l'éducation et la réorganisation légale face aux rajustements structureaux et les réformes de l'État; c) la production du savoir et les propositions de directives curriculaires pour la formation de professeurs d'Éducation Physique, reconnaissant les tendances du domaine et leurs implications. L'analyse de la littérature nous a permis de comprendre que l'Éducation Physique & Sport ne sont pas exclus de ces relations. Nous avons identifié, dans la production du savoir, dans la formation académique, pendant l'intervention dans des écoles, dans la masse moyenne et dans les politiques publiques en général, les impacts, les ordres et les déterminations du mouvement général d'organisation des relations capitalistes. Nous avons conclu que les limites du domaine sont situées: dans la production du savoir sur le thème qui est encore incipient, a-critique, a-historique et ne privilégie pas des approches qui mettent en contexte la formation, en la mettant en rapport avec les politiques publiques; dans les propositions de formation académique qui, le long de l'histoire, sont limitées à des conceptions curriculaires extrêmement questionnées, sous le point de vue des progrès scientifiques et technologiques, éthiques, moraux et politiques disponibles aujourd'hui et mis en relation avec l'horizon historique de victoire du capitalisme dans la logique du marché avec toutes ses conséquences et l'adaptation à un paradigme scientifique, technologique, destructeur et concentrateur de bénéfiques qui orientent, surtout, les reformulations dans la formation du professeur; dans l'intervention professionnelle en plusieurs domaines de travail, principalement dans les écoles, fondées sur une seule perspective de la culture corporelle – la "sportivisation", au détriment d'autres cultures, dans les médias, avec son pragmatisme, l'immédiatisme et la superficialité qui a une influence sur la formation et sur les curriculums, emphasiant les dimensions du spectacle et de la banalisation des événements humains et sociaux, contribuant pour la fétichisation des relations; dans les politiques publiques, orientées par une conception d'État, lequel se veut petit dans les politiques sociales, dans la socialisation du pouvoir politique, dans le



contrôle des moyens de production et dans la distribution de biens socialement produits et un plus grand contrôle de l'économie, dans le contrôle idéologique de la culture et de l'éducation. Ces politiques sont totalement orientées, par les formulations des agences étrangères, telles que la Banque Mondiale, le FMI et l'OMC. Comme des progrès dans le domaine, nous reconnaissons le camp de confrontations et de conflits, c'est-à-dire, la lutte entre les orientations des politiques pour l'éducation qui cherchent l'encadrement de l'éducation au Brésil aux rajustements structureaux et les réformes de l'État; dans les interventions et dans la production du savoir fondée sur la critique à la réalité; dans la mise en contexte historique, dans la formation de sujets politiques et dans la construction de propositions collectives fondées sur les revendications de la majorité.

Mots-clés: Éducation, Éducation Physique, Formation de Professeurs, Politiques Publiques



# SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b>	15
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	15
1.1 Problemática	17
1.2 Objetivos do trabalho	23
1.3 Aspectos Metodológicos	23
1.4 Neoliberalismo, políticas públicas e educação: as bases do debate	30
1.4.1 A reforma da educação superior	85
1.4.2 Os programas oficiais de formação do educador: legislação e políticas de governo	108
<b>CAPÍTULO 2</b>	116
<b>2 O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REVENDO A PRODUÇÃO E AS PROPOSTAS</b>	116
2.1 Contextualização da formação do profissional	120
2.1.1 Concepções teóricas na formação do profissional	120
2.1.2 A relação teoria e prática	139
2.1.3 Os desafios para a formação do profissional	146
2.1.4 O exame e crítica à produção do conhecimento: limites e possibilidades	153
2.1.5 O confronto de propostas e diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores	163
2.1.5.1 Diretrizes curriculares: eixo fundamental da política do MEC para o ensino superior no Brasil	164
2.1.5.2 Diretrizes curriculares dos cursos de formação dos profissionais de educação: confronto de dois projetos	166
2.1.5.3 As diretrizes curriculares da Educação Física: confronto de duas concepções	173



<b>CAPÍTULO 3</b>	181
<b>3 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	181
3.1 A Educação Física e o projeto de desenvolvimento do país	181
3.2 Alguns aspectos referentes à legislação dos cursos de formação de profissionais de Educação Física	192
3.3 A presença do Estado no desenvolvimento do esporte e o papel dos profissionais de Educação Física	203
3.4 A formação do profissional de Educação Física: licenciado e/ou bacharel?	211
3.5 A Educação Física na LDB	222
3.6 Educação Física Esporte e mídia	237
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	249
<b>REFERÊNCIAS</b>	
<b>REFERÊNCIAS POR DATA DE PUBLICAÇÃO</b>	
<b>APÊNDICE A</b> - Lista dos documentos analisados (artigos, dissertações, teses, anais e livros)	
<b>APÊNDICE B</b> – Legislação consultada	

# CAPÍTULO 1

## 1 INTRODUÇÃO

A temática Formação do Professor tem merecido, por parte de grupos de pesquisa, uma intensificação dos estudos. Isto decorre dos desafios postos atualmente no campo educacional, sujeito às conseqüências da recomposição do capitalismo para manter taxas de lucro e dos ajustes estruturais, o que tem implicado em proposições para a formação de professores defendidas, por um lado, pelos formuladores e implementadores de tal política de governo e, por outro, pelos Movimentos e Fóruns que resistem e reivindicam outras referências emancipatórias para a formação humana, ou seja reivindicam “múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma forma de associação digna da condição humana.”<sup>1</sup>

A presente investigação situa-se no conjunto de trabalhos desenvolvidos pelo LOED/FE/UNICAMP e trata da temática problematizando a dimensão dos avanços e retrocessos nas proposições que podem ser identificadas, tanto na legislação, quanto na produção do conhecimento, levando em conta, na discussão, a tendência geral do capitalismo. Situa-se também na Rede de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores de Educação Física<sup>2</sup> em consolidação no Nordeste do Brasil que conta atualmente com pesquisadores doutores ou doutorandos nos Estados do Maranhão, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, cujos estudos refletem-se na presente formulação.

---

<sup>1</sup> BOTTOMORI. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p. 123-124.

<sup>2</sup> A Rede de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores de Educação Física no Nordeste do Brasil se constitui a partir dos seguintes trabalhos: TAFFAREL, Celi N. Z. A formação do profissional da educação física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993. (**Bahia**); CHAVES, Márcia. Prática de ensino: formação profissional e emancipação. Maceió: EDUFAL, 2000. (**Alagoas**). Nomeamos também os trabalhos em andamento: LACKS, Solange. Formação do Educador: estudo sobre as problemáticas significativas do trabalho pedagógico a partir da Prática de Ensino de Educação Física. Tese de Doutorado (**Sergipe**); SILVA, Paulo da T. N. A formação do professor de Educação Física no Brasil: avanços e retrocessos. Tese de Doutorado (**Maranhão**) e a Tese de Doutorado de ALVES, Francisco de Assis Francelino. (**Ceará**).

A problematidade da pesquisa centra-se nas constatações de relações e nexos estabelecidos entre proposições para a formação de professores – seus retrocessos/avanços – e suas determinações históricas, na busca dos pontos de tensionamento e dos elementos de resistência às políticas de ajuste estrutural estabelecidas e mediadas pelos interesses relacionados ao capital e aos Estados Imperialistas.

Os objetivos do estudo foram materializados a partir da análise de dados de três fontes a saber: a) a literatura, para compreender o reordenamento das relações capitalistas de produção para recompor taxas de lucro e destruir as forças produtivas; b) os documentos oficiais das políticas do governo para educação e o ordenamento legal frente aos reajustes estruturais e as reformas do Estado, c) a produção do conhecimento e as propostas de diretrizes curriculares para a formação de professores de Educação Física reconhecendo tendências da área e suas implicações.

A discussão teórica considerou a tendência do capitalismo a recompor taxas de lucro e de destruir forças produtivas e papel do Estado na formulação de políticas públicas e, as relações estabelecidas com organizações da sociedade, de caráter confrontacional, de resistência às políticas do governo e que defendem a Formação de Professores na perspectiva do projeto de emancipação humana, social, cultural e econômica.

O teor central da tese é, portanto, a apreensão dos elementos – nexos internos – presentes na legislação, nas diretrizes e na produção do conhecimento sobre Formação de Professores de Educação Física que permitem reconhecer avanços e retrocessos e as tendências predominantes, resultante do embate entre os interesses expressos pelos governantes e seus formuladores e os organismos da sociedade que defendem a Formação do Professor na perspectiva Emancipatória.

Na seqüência apresentam-se: o Primeiro Capítulo que problematiza o tema, estabelece e delimita objetivos e aponta o caminho teórico-metodológico. Seguem-se mais dois Capítulos: o segundo que aborda a questão da produção do conhecimento o terceiro que confronta proposições discutindo avanços e retrocessos. A última parte do trabalho refere-se às considerações gerais.

## 1.1 Problemática

Sem pretender dar conta da tendência no campo da formação profissional de Educação Física, foca-se o olhar para o estado atual, objetivando fazer projeções em relação ao quadro nacional em que se vive. Isto implica na necessidade de compreender o que está acontecendo ao país, como se dão aqui as lutas sociais e a reorganização do capitalismo. E compreender o momento atual, seja do ponto de vista econômico, seja do ponto de vista social ou educacional, é um exercício bastante difícil, especialmente quando se depara, nesta última década do século XX, marcado por uma espécie de Juízo Final, que tem levado alguns pregoeiros das relações sociais capitalistas a proclamarem o fim da história, o fim das classes sociais, o fim das grandes utopias, o fim das ideologias, o fim da razão, o fim, o fim. Encontram-se em um daqueles momentos caracterizados por Gramsci em que as antigas relações não se esgotaram e as novas ainda não apareceram.

É mais difícil ainda quando se busca entender o que está acontecendo numa área específica - no caso a formação profissional em Educação Física - porque envolve várias ciências e a análise se faz sobre uma realidade muito recente, em movimento, em que os próprios estudos disponíveis ainda são em número reduzido. Envolve também a legislação, a estrutura curricular, a concepção de Educação Física, a concepção de formação profissional e as políticas públicas que a definem. No entanto, é fundamental divulgar o que alguns autores vêm sinalizando em suas pesquisas, para explicar as mudanças que estão ocorrendo ao nível internacional e quais os possíveis impactos ao nível nacional. Uma das constatações que pode orientar na compreensão do que está acontecendo na cultura do trabalho, diz respeito às determinações das áreas de atuação profissional orientadas pela ética do mercado.

O processo de formação do profissional, assim como a elaboração de uma legislação que o disciplina, não são isentos de conflitos e tensões. Portanto, para expor determinado modelo de formação do profissional é necessário analisá-lo sempre a partir do pressuposto da existência de tais conflitos e tensões.

O estudo da formação do profissional requer como exigência a apreensão do seu desenvolvimento em circunstâncias e contextos históricos específicos, em que se busca a conexão com os processos e relações sociais. Assim, torna-se relevante compreendê-lo tendo como pano de fundo as articulações entre os cenários internacional e nacional.

Abordar adequadamente tal tema requer referências à trama das relações sociais e aos embates que se travam na sociedade, principalmente quando se encontra semelhança no discurso que têm se dado nestes últimos anos entre as forças consideradas progressistas e conservadoras. Em outras palavras, a convicção de que a questão da formação do profissional no Brasil não pode ser examinada sem que as condições de funcionamento do capitalismo internacional e suas repercussões no país sejam consideradas.

Os estudos sobre as políticas públicas para a formação do profissional de Educação Física são recentes no Brasil. A reflexão teórica mais consistente sobre o papel do Estado e as políticas públicas tem sido desenvolvida sistematicamente nos países de capitalismo central, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, quando foram ampliadas e consolidadas as políticas do Estado do bem-estar social. Esses estudos têm demonstrado que as políticas sociais começam a se configurar como políticas públicas nas sociedades capitalistas quando o Estado passa a ter papel crescente na regulamentação do trabalho assalariado, atuando mais diretamente na formulação e implementação dos padrões de proteção social do trabalhador.

Barreto (1994, p.6) adverte que

[...] a política educacional tratada como política pública permite uma abordagem mais ampla do tema, à medida que o situa entre outras políticas voltadas para as áreas sociais, ao mesmo tempo à consideração da posição relativa que ela ocupa nas ações governamentais.

Desse modo, pode-se estabelecer a forma como o Estado saneia os recursos por ele arrecadados e movimentados, bem como identificar os segmentos que arcam com tais custos e os que dele se beneficiam. Nesta perspectiva, busca-se entender o papel do Estado nas políticas públicas e, de igual modo, a maneira como interage com as demandas da sociedade e os interesses dos grupos aos quais está associado. Ou seja, busca-se compreender a formação de profissionais como um processo político.

Nesse sentido, Marinho (1986) adverte que a interferência do Estado no mercado profissional é fundamental para o entendimento da dinâmica do mercado. É o Estado que garante às profissões o exclusivo direito de usar e avaliar certo conhecimento e especialidade. Desse modo, o Estado sanciona e ordena o campo profissional, cria e autoriza a criação de cursos universitários, reconhece as diversas associações profissionais e regulamenta o exercício das profissões. Freidson, citado por Marinho (op. cit.), enfatiza que o estabelecimento de privilégios

profissionais tem fundamentos políticos, uma vez que, com o uso exclusivo do conhecimento, a profissão ganha poder, e nesse sentido as profissões são intimamente conectadas com o processo político formal.

Os atuais discursos, documentos e programas governamentais que tratam da educação possuem traços comuns, que indicam as características desejáveis nos sistemas de ensino e apontam as tendências educacionais. No Brasil, esse processo tem levado a Educação Física a transformações dentro e fora do ambiente escolar com fortes implicações no processo de formação do profissional desta área.

A reestruturação produtiva tem demonstrado a necessidade do fortalecimento da educação básica em todos os países onde estão sendo implementadas as reformas educacionais. Desde o início dos anos 90, assiste-se uma crescente preocupação com a necessidade de reformas educacionais. A direção desse movimento não está só nas mãos dos educadores, que no momento têm sido muito pouco influentes no debate educacional. No lugar dos educadores, estão os homens de negócio, as associações de industriais, os executivos internacionais de instituições financeiras, ministros de Estado, de indústria e comércio, entre outros.<sup>3</sup> Nas entrelinhas de seus discursos, é possível identificar os motivos das semelhanças entre as diversas ações propostas, que parecem seguir objetivos comuns e conexos com as linhas mestras da gestão financeira mundial.

Este não é um fenômeno novo. Mas ele se dá agora com maior visibilidade que antes, devido às mudanças aceleradas na conjuntura macro-econômica mundial, a qual obriga a reajustes e reorganização de todo o sistema produtivo, tanto nos países de capitalismo central quanto naqueles de capitalismo periférico.

Entende-se que o modelo de economia capitalista bem como a situação de mercadoria que a força de trabalho assume, condiciona a maneira pela qual a educação será desenvolvida e por conseguinte a Educação Física.

As políticas públicas, atualmente de cunho neoliberal, ancoradas pelo projeto histórico capitalista, estão se materializando no mercado de trabalho e têm influenciado a formação do

---

<sup>3</sup> Ver a respeito, Maria Inês Salgado de Souza. *Os empresários e a educação, o IPES e a política educacional após 1964*, Petrópolis, Vozes, 1981.

profissional de Educação Física. dentre os elementos que sinalizam nesse sentido, pode-se enumerar:

- a) a valorização das disciplinas que estão diretamente relacionadas ao setor produtivo, isto é a produção de ciência e tecnologia, em detrimento daquelas consideradas desnecessárias a esse modelo;
- b) a desqualificação do professor e a alteração do perfil da Educação Física escolar;
- c) a mudança do currículo de formação de profissionais de Educação Física, via Resolução nº 03/87, levando à separação entre licenciados e bacharéis;
- d) crescimento do desporto competitivo via mídia.

São os elementos, as idéias e proclamações direcionados a essas mudanças, que se pretende identificar e questionar. Para tanto, far-se-á o exame das reformas da Educação Física no Brasil, estabelecendo uma interface com outras reformas em outros países. Esta opção fundamenta-se no fato de que na literatura internacional os exemplos apontados indicam haver semelhanças em alguns pontos das reformas educacionais de vários países. Essas transformações, conforme a literatura, vêm se dando basicamente em duas áreas: mudança do perfil da Educação Física escolar e mudança do perfil do profissional.

Não é intenção estabelecer aqui um estudo comparativo entre vários países, mas tão somente buscar elementos que possam identificar nas propostas quais os dados que se apresentam de forma recorrente. As análises serão limitadas aos documentos a que se teve acesso, o que implica dizer que, não necessariamente, esses documentos representem as práticas desenvolvidas nesses países. Neste trabalho, não se estabelece relações mecânicas entre economia e educação, mas restabelece-se as conexões entre as mudanças previstas para a Educação Física e as suas justificativas, que passam, quase todas, pelos discursos e preocupações modernizadoras dos agentes governamentais e educacionais, com inequívocos apelos economicistas.

Dentro dos limites impostos por um trabalho como esse, o objetivo é, antes de mais nada, levantar questões a partir da análise crítica das idéias que fundamentam as mudanças pretendidas no processo de formação do profissional de Educação Física, explicitadas na legislação, projetos

e programas do Ministério da Educação e Desportos. A opção por esse enfoque (análise da formação do profissional de Educação Física à luz das políticas públicas) está em seu potencial explicativo e encontra-se no fato de que tais políticas estão sendo divulgadas, neste momento, com um forte apelo propagandístico. O volume e o nível de sofisticação da propaganda governamental em torno de iniciativas no campo educacional induz a pensar que uma verdadeira “revolução educacional” está em curso. Quais os impactos dessas medidas, que visam reestruturar - ou, pelo menos, redesenhar - de forma verticalizada e definitiva o processo de formação do profissional de Educação Física no Brasil? Como as presentes políticas governamentais se articulam com as propostas da esfera internacional, organizadas pelo capital? Estas são algumas das questões que se procura responder neste trabalho.

O tema é vasto e polêmico e se constitui em objeto de análise ao mesmo tempo em que acontece. Esta análise, oportuna e necessária, segue a orientação de estudos precedentes, que procuraram mostrar a gênese de reformas educacionais, seus múltiplos envolvimento, as diversas influências dos cenários macroeconômicos e sócio-políticos sobre os países não-desenvolvidos, no delineamento de suas políticas internas. O estudo tem, finalmente, como pano de fundo da análise, o quadro internacional da sociedade globalizada, do capitalismo financeiro dominante, enquanto forma de conceber a produção e a organização social. Quais as tendências e orientações que estão sendo ditadas aos países de capital periférico e quais as chances existentes para ultrapassá-las e contestá-las no campo da formação profissional.

Espera-se, neste trabalho, abrir perspectivas de análise e de entendimento para o objeto de estudo, apontando perspectivas para a preparação de cidadãos no sentido de atuar no presente e enfrentar os múltiplos desafios que isto implica.

Neste contexto, configura-se a pergunta que norteia de modo mais específico a proposta de estudo: quais os nexos existentes entre a formação do profissional de Educação Física no Brasil e a intervenção do Estado através do ordenamento legal que sustenta essa formação, expressa nas políticas públicas e no atendimento do atual modelo de produção capitalista?

Argumento que a formação do profissional de Educação Física no Brasil é fortemente influenciada por políticas públicas ancoradas na reestruturação produtiva. Este modelo, por sua vez, é determinado pelo capital ao nível internacional, através de agências tais como FMI e

Banco Mundial - processo pelo qual o mercado disputa o lugar do Estado na configuração de políticas públicas.

A formação do profissional de Educação Física, assim como a formação de outros profissionais, está programada para ocorrer dentro de um conjunto de medidas que têm por objetivo a reconceituação do currículo de formação do profissional. Isto significa redimensionar a formação humana através do ordenamento legal expresso nas reformas do Estado, ou seja, o reposicionamento do papel do Estado que se dá via reajustes estruturais que objetivam a reestruturação produtiva e a recomposição das taxas de lucro.

Com o objetivo de nortear este trabalho, e aprofundar a compreensão da realidade do processo de formação do profissional de Educação Física, levantam-se três tópicos como eixos orientadores do estudo: a reestruturação produtiva com a finalidade de manter a hegemonia do capitalismo; as políticas públicas como base do ordenamento legal na formação do profissional de Educação Física no Brasil; e o projeto de formação do profissional ancorado na reestruturação produtiva o qual, como se vê, não tem possibilidade de ser referência para a formação humana.

## **1.2 Objetivos do Trabalho**

A proposta aqui apresentada procura, no desenvolvimento das abordagens sobre a formação do profissional de Educação Física no Brasil, desvelar os elementos que as tem norteadas, bem como levantar subsídios para uma reflexão crítica no interior dessas propostas. Buscar-se-á também, subsídios para uma reflexão crítica dos modelos de formação profissional usados na área. Portanto, os objetivos deste trabalho são os seguintes:

- ✓ Entender, a partir da análise da literatura mais recente, o reordenamento das relações capitalistas de produção para recompor as taxas de lucro e destruir as forças produtivas.
- ✓ Examinar, a partir dos documentos oficiais, as políticas do governo para a educação e o ordenamento legal frente aos reajustes estruturais e as reformas do Estado.

- ✓ Analisar criticamente, a partir das propostas e diretrizes curriculares para a formação do profissional de Educação Física e da produção do conhecimento na área, as tendências de Educação Física presentes no ordenamento legal e suas implicações.

### 1.3 Aspectos Metodológicos

Tendo como base a análise da legislação e a revisão da literatura, o estudo se caracteriza, quanto às técnicas, como pesquisa documental e bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 1994).

O método de trabalho utilizado se fundamenta na utilização de pesquisa bibliográfica e a análise documental através dos seguintes procedimentos:

- a) levantamento do referencial bibliográfico sobre temas que tratam das reformas da educação e formação profissional, visando enfatizar aspectos críticos destas áreas de estudo;
- b) levantamento bibliográfico da documentação oficial sobre políticas, planos e programas na área da Educação Física, com ênfase na área de formação de recursos humanos para o Ensino Superior.

Entre o material bibliográfico selecionado, procurou-se identificar a frequência com que é citado o tema sobre a formação de profissionais e em que tipo de bibliografia está sendo mais veiculado.

A pesquisa documental e bibliográfica propicia o exame de um tema sob um novo enfoque ou abordagem, podendo chegar a conclusões inovadoras.

Ela:

abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicações orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão (LAKATOS; MARCONI, 1994, p.66).

Acrescentam-se a estes as conferências e debates registrados através de transcrições publicadas ou gravadas.

Os anexos 1 e 2 reúnem os documentos básicos sobre a temática investigada nesta pesquisa.

A pesquisa documental, caracterizada pela fonte de coleta de dados, “está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (LAKATOS; MARCONI, 1994, p. 57)

Nesta pesquisa, constituem a base de dados, caracterizados como fontes primárias contemporâneas, documentos escritos e oficiais, por se constituírem em fontes fidedignas que espelham atos da vida política, emanados dos poderes municipal, estadual e federal. Basicamente, utilizar-se-á as publicações parlamentares, formadas pelos registros textuais das diferentes atividades da Câmara e do Senado, expressos através de relatórios, leis, resoluções e pareceres, entre outros.

Lüdke; André (1986), com base nos estudos de Guba; Lincoln (1981), argumentam sobre as vantagens quanto ao uso de documentos na pesquisa, tais como: a estabilidade e a riqueza da fonte; o fato de surgirem em um determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo; o fato de terem baixo custo; de permitirem a obtenção de dados quando não é possível o acesso ao sujeito, ou quando a interação com o mesmo possa alterar o seu comportamento; e o fato ainda de indicarem problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos, além de complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta

Para orientar teoricamente a análise, parte-se do pressuposto que a metodologia está diretamente relacionada ao modo como se olha para o contexto social, como se percebe os seus problemas e como se busca as respostas. Nesse sentido, as suposições, interesses e propósitos levam a diferentes caminhos e perspectivas para a realização de uma investigação. Recorre-se então, ao referencial marxista, procurando reconhecer a atualidade das categorias históricas para a crítica aos princípios da formação do profissional.

Quanto à concepção de ciência, busca-se uma aproximação com o materialismo histórico dialético que,

permite entender o objeto de estudo, em seu desenvolvimento complicado e contraditório, como um processo de avanço progressivo que vai ser do inferior ao superior. Obriga a examinar esse processo como regular e as leis regulares objetivas, como leis de movimento, de passagem de um estado a outro. Além disso, a dialética exige que cada fenômeno seja examinado em suas próprias

inter-relações, ou seja, se orienta para um enfoque concretamente histórico. Obriga a examinar, durante o processo de pesquisa, como surgiu o fenômeno, por quais etapas passou seu desenvolvimento, em que se converteu na atualidade e que germens do futuro ele contém. (FREITAS, 1988, p. 459-460)

Neste trabalho dar-se-á um caráter central à categoria da contradição no que se refere às análises do fenômeno educativo, especialmente aqueles relacionados à Educação Física.

A contradição reflete o movimento mais amplo e originário do real. Sua aplicação reside no fato de sua não aplicação na análise, dentro do movimento histórico das sociedades, falsear o real, representando-o como idêntico, permanente, a-histórico e mecânico.

É necessário distinguir entre a alteração material das condições econômicas de produção - que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas conseqüências. [...] É preciso explicar esta consciência pelas contradições da vida material pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 1983, p. 25).

Como ensina Kosik, a análise será aqui entendida como uma forma de conhecimento de uma dada realidade, podendo isto se dar através do material (objeto) em suas partes constitutivas, a percepção de suas inter-relações e os modos de organização, incluindo-se aí todos os detalhes históricos disponíveis e aplicáveis. Ou seja, focar-se-á o olhar considerando que “existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente” (KOSIK, 1976, p. 13).

A totalidade será aqui entendida como uma forma de “concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (KOSIK, 1969, p. 41).

A mediação proporciona a indivisibilidade de processos em que os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório.

No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de idéias, medeia as ações executadas na prática social. Assim, a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira. Mas também pode representar como prática pedagógica, uma mediação entre duas idéias.... Esse duplo movimento permite entender como, sem essa categoria, a educação acaba

formando um universo à parte, existente independentemente da ação. Cury (1985, p. 28).

No que diz respeito à reprodução, durante a realização deste trabalho, na procura da apreensão das conexões e o movimento do conteúdo analisado, observa-se constantemente como os efeitos das políticas e planos desenvolvidos para o crescimento da economia brasileira dentro da óptica do capitalismo visavam sempre a reprodução do movimento do capital social que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. Desse modo, a educação pode servir como mediadora para os processos de acumulação ao reproduzir as idéias e valores que, por sua vez, auxiliam no sentido da reprodução ampliada do capital.

A categoria hegemonia está diretamente relacionada à análise das formas ideológicas, através das quais a classe dominante busca assegurar a ordem estabelecida, das agências da sociedade civil que a veiculam e das relações sociais que a geram. Assim, as formas ideológicas são vistas em função do modo de produção capitalista e da sua relação com o modo de reprodução das relações sociais de produção Cury (1985).

De acordo com Cury (op. cit.) as falhas dos discursos pedagógicos nascem da falta de apreensão ou do escamoteamento da contradição. Portanto, a análise do fenômeno visa determinar os elementos constitutivos contraditórios e os movimentos, a dinâmica, desencadeados por essas contradições.

Para tratar de qualquer questão a respeito da formação do profissional de Educação Física, no seio do modo de produção capitalista, é imprescindível confrontar a base teórica com a realidade, reunir fatos da conjuntura que expressam o acirramento da luta de classes e o processo de destruição dos povos, atualmente acentuado. Luta de classes é uma categoria explicativa histórica que permite analisar e reconhecer, não somente uma confrontação exclusiva entre burguesia e proletariado, entre capital e trabalho, mas fundamentalmente as alianças de grupos sociais, segmentos, coletivos políticos que, de um lado, dominam e dirigem a vida econômica e social e, de outro, são subordinados, dirigidos e alienados social, econômica e intelectualmente.

Com a análise dos fatos atuais portanto, no seio das Instituições de Ensino Superior busca-se uma finalidade científica e política para orientar a ação na formação do profissional de Educação Física. Fatos aparentemente desconexos trazem em si profundas e íntimas relações, para daí abstrair elementos científicos, ou seja, categorias de pensamentos, éticos, referências de

valores pela luta em favor da emancipação humana e processuais, quer sejam estratégias de lutas, caminhos, procedimentos para as ações no âmbito educacional e especificamente na ação do currículo de formação de profissionais de Educação Física.

Nessa perspectiva, uma das dimensões a ser considerada é a do mundo do trabalho, ou seja, o movimento das forças produtivas no seio do modo de produção capitalista. Através da observação do mundo do trabalho, reconhece-se a atualidade, a permanência do movimento geral do capital e sua tendência de destruição das forças produtivas, tal como Marx o descreveu.

Desse modo, trabalhar com autores que possam dar conta de analisar o capitalismo e as questões de mercado: perfil profissional, resgate político da educação e o impacto das novas tecnologias sobre o mundo do trabalho. O propósito é apropriar de elementos teóricos que dêem conta de desvelar uma dada realidade, captá-la, descrevê-la, explicá-la e confrontá-la de forma que possam indicar as reformas pelas quais o capitalismo está passando e a lógica que as têm comandado.

Portanto, sem clareza em relação a crítica ao Capitalismo e a defesa do Projeto Histórico, que implica em uma visão de mundo, homem, sociedade e educação, na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa, compromete-se qualquer intervenção junto ao processo de formação de profissionais de Educação Física no Brasil.

Existem claros indícios de que um sistema Educacional, fortemente orientado pela política neoliberal, tal como o que se expressa nas diretrizes do atual Governo, na Nova LDB, no Plano Nacional de Educação elaborado pelo MEC e seus parceiros, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não formará profissionais suficientemente esclarecidos no sentido de estabelecerem uma ruptura com a realidade a que estão submetidos. Muito pelo contrário, continuará forjando valores que interessam ao capital.

O presente estudo procurará demonstrar a natureza política do problema, bem como os seus desdobramentos no processo de organização e funcionamento do Estado, principalmente mediante os seus aparelhos ideológicos e repressivos no âmbito federal e suas implicações concretas no sentido da conservação do sistema econômico e político vigentes. Nosso olhar está direcionado para buscar os entendimentos possíveis sobre o modo de produção na sociedade capitalista. Argumentaremos que é a reestruturação produtiva atual que orienta, entre outros aspectos, a formação do profissional, neste caso o profissional de Educação Física.

A mudança do modelo produtivo faz mudar também o conceito de Estado-nação, à medida que são desterritorializadas as fronteiras geográficas, os regimes políticos, as culturas e as civilizações. Outros aspectos observados dizem respeito à internacionalização das diretrizes relativas à desestatização, desregulamentação, privatização, abertura de fronteiras, criação de zonas francas.

Sobre as permanentes mudanças que ocorrem no modelo produtivo, Marx; Engels (1998, p. 11-12) afirmam que:

A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, e por conseguinte todas as relações sociais. A conservação inalterada dos antigos modos de produção era a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. A transformação contínua da produção, o abalo incessante de todo o sistema social, a insegurança e o movimento permanentes distinguem a época burguesa de todas as demais. [...] A necessidade de mercados sempre crescentes para seus produtos impele a burguesia a conquistar todo o globo terrestre. Ela precisa estabelecer-se, explorar e criar vínculos em todos os lugares.[...] Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para grande pesar dos reacionários, ela retirou a base nacional da indústria. As indústrias nacionais tradicionais foram, e ainda são, a cada dia destruídas. São substituídas por novas indústrias, cuja introdução se tornou essencial para todas as nações civilizadas. Essas indústrias não utilizam mais matérias-primas locais, mas matérias-primas provenientes de regiões mais distantes, e seus produtos não se destinam apenas ao mercado nacional, mas também a todos os cantos da Terra. Ao invés das necessidades antigas, satisfeitas por produtos do próprio país, temos novas demandas supridas por produtos dos países mais distantes, de climas os mais diversos. No lugar da tradicional auto-suficiência e do isolamento das nações surge uma circulação universal, uma interdependência geral entre os países. E isso tanto na produção material quanto na intelectual. Os produtos intelectuais das nações passam a ser de domínio geral. A estreiteza e o isolamento nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, e das muitas literaturas nacionais e locais nasce uma literatura mundial.

É, portanto, com base no exame da reorganização da produção capitalista e os nexos existentes entre as políticas públicas e a formação do profissional de Educação Física que se conduzem as análises previstas para este trabalho. Ao buscar desvelar o cerne da questão e a lógica que a conduz, estar-se-á visualizando elementos basilares que irão nortear as condutas no processo de formação do profissional de Educação Física. Dito de outra forma, analisar-se-á a formação do profissional de Educação Física, olhando-a por um de seus aspectos determinantes, o atual modo de produção da sociedade capitalista, na manifestação do neoliberalismo como

modelo. Deixar de considerar esses elementos no processo de formação do profissional de Educação Física, é correr o risco de fazer uma análise superficial do problema.

## **1.4 O Neoliberalismo, Políticas Públicas e Educação: as bases do debate.**

Nesta parte do trabalho, serão examinadas a lógica neoliberal e seus impactos na Educação e na Educação Física. Discute-se também, a adequação do capitalismo periférico da América Latina à estratégia que combina globalização e descentralização, sob a intervenção do capital dos países centrais, via FMI, Banco Mundial e órgãos internacionais que atuam em diferentes setores da realidade desses países.

Chama-se a atenção para o fato de que há controvérsia quanto ao termo “neoliberalismo”. Anderson (1999) argumenta que o neoliberalismo, distinto do liberalismo clássico, representa uma reação teórica e política contra o estado de bem-estar social. O autor acusa o austríaco Friedrich Hayek e seus seguidores (Karl Popper, Milton Friedman, Walter Lipman, Salvador de Madariaga e outros) de combaterem o estado de bem-estar social. De acordo com Anderson, esses autores argumentavam, em suas formulações teóricas, que o igualitarismo promovido pelo modelo em questão, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, base da prosperidade. A desigualdade era um valor positivo e imprescindível na dinamização de um novo desenvolvimento das sociedades ocidentais, pautadas pela prevalência das leis do mercado.

A ofensiva neoliberal matizada em diferentes versões conservadoras não tardou a se tornar um movimento universal. Enquanto um movimento ideológico de dimensões universais, o tema principal do debate neoliberal centra-se na defesa do domínio absoluto do mercado, como propulsor do progresso social geral e a correspondente meta do “estado mínimo”. A ofensiva neoliberal - integrada na lógica de uma pós-modernidade capitalista conservadora - representada pelos interesses da globalização da economia e pelo desenvolvimento tecnológico rápido e socialmente excludente, distingue-se das pretensões político-democráticas de garantia de melhores níveis de igualdades sociais do estado de bem-estar.

Por oposição a esses argumentos, Batista Júnior (1996) em artigo publicado na *Folha de S. Paulo*, adverte que alguns termos, em determinadas épocas, conquistam um lugar hegemônico no discurso dos diferentes atores sociais, constituindo-se em palavra da “moda”, aplicada em tudo e por todos sem maiores reflexões. Tal é o caso da palavra “neoliberalismo”. Em vez de rechaçar os termos propostos pelo ideário dominante, as forças de esquerda preferem duelar com fantasmas e ideologias extravagantes. Em se tratando de "neoliberalismo", por exemplo, a primeira tarefa da crítica deveria ser a de recusar a mitologia construída em torno de um conjunto de idéias ultrapassadas que, no vácuo da crise dos grandes ideais igualitários, vêm hipnotizando os mais crédulos. A própria etiqueta "neoliberal" é enganosa e não deveria ter sido aceita. Confere status de novidade a um fenômeno que representa uma volta ao passado e que não incorpora nada de fundamentalmente novo ao velho liberalismo.

O autor demonstra que há contradições entre o discurso e o que praticam os países de capital avançado. Afirma que há uma enorme distância entre a retórica "neoliberal" e a prática dos países nos quais essa ideologia teve origem. De acordo com as estatísticas exibidas pelo autor sobre os países desenvolvidos no período universalmente tido como o auge do chamado "neoliberalismo" - do final dos anos 70 em diante - vê-se que a participação do Estado na economia não diminuiu. Ao contrário, aumentou. Embora tenha havido desregulamentação de mercados, dos sistemas financeiros, programas de privatização etc., a presença estatal aumentou na maioria dos países desenvolvidos nesse período.

Tendo por base as estatísticas publicadas periodicamente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Batista Júnior afirma que nos EUA e no Japão o gasto público total passou de 31% do PIB, em 1978-81, para 34%, em 1992-95. Na Alemanha, de 48% para 49%. No G-7, que inclui, além dos três países já citados, o Canadá, a França, a Itália e o Reino Unido, a média ponderada da relação gasto público/PIB aumentou de 36% para 40% nesse período. Aumentou, também, a carga tributária, definida como relação entre receita corrente do governo e PIB. Nos EUA, de 30% (78-81) para 31% (91-95). No Japão, de 27% para 32%. Na Alemanha, de 45% para 46%. No G-7, de 33% para 36%.

De forma análoga, no mesmo período, cresceu também o endividamento do setor público. Nos países do G-7, a dívida pública bruta passou de 42% do PIB, em 1978-81, para 68%, em 1992-95. Em termos líquidos, o endividamento governamental dobrou nesse mesmo período,

passando de 21% para 42% do PIB. Dados semelhantes foram apresentados em relatório recente do Fundo Monetário Internacional - outra fonte insuspeita de preferências estatizantes.

O FMI atribuiu o aumento da carga tributária, observado "em quase todos os países desenvolvidos nas décadas recentes", ao aumento das contribuições sociais e a "impostos diretos mais altos - muitas vezes via alíquotas marginais elevadas". O crescimento dos déficits e do endividamento públicos nesses países é explicado, basicamente, por aumento ainda maior nas despesas públicas, de uma média simples de 28% do PIB em 1960 para 50% em 1994.

No plano da política de comércio exterior também é notável a distância entre retórica e realidade. Batista Júnior cita o estudo do economista Robert Wade, da Universidade de Sussex, em que demonstra a queda das barreiras comerciais no Sul, ao mesmo tempo em que o movimento no Norte tem sido na direção oposta. Das 24 economias integrantes da OCDE, apenas quatro reduziram obstáculos ao comércio ao longo dos anos 80.

Outro dado importante diz respeito ao aumento da participação do Estado na economia nas últimas décadas. Ao longo do século 20, o Estado esteve presente de forma decisiva e crescente na definição dos rumos do capitalismo nos países mais adiantados. No campo econômico, com a rejeição dos automatismos do mercado e a adoção de políticas macroeconômicas de tipo keynesiano. No campo social, com a montagem de uma ampla rede de proteção social, o chamado estado do bem-estar.

O que se vendo, nos últimos vinte anos, é uma tentativa, até agora não muito bem-sucedida, de reverter essa tendência. Busca-se fazer recuar a ação estabilizadora e reguladora do Estado, restaurar a era pré-keynesiana e reduzir o escopo das políticas sociais.

O capitalismo, enquanto sistema produtivo, sempre passou por reorganizações. Essas reorganizações foram primeiramente apontadas por Marx, na apresentação de uma teoria acerca dos ciclos econômicos<sup>4</sup>. Em *O Capital*, apresenta fragmentos sobre a natureza cíclica do capitalismo. Ao passar a fase de crise, cada ciclo se renova através de outras fases: depressão, reanimação e auge, seguido de outra crise que dá origem a novo ciclo. Ao examinar o período de duração de cada ciclo, Marx estipulou que cada um equivale a aproximadamente dez anos.

Em termos históricos, o atual processo de mudança da base produtiva, expandido a partir da década de 80/90, ocorre, simultaneamente com outras ondas: uma nova revolução tecnológica e um novo momento de internacionalização do capital, que neste estágio difere daqueles ocorridos na primeira e segunda Revolução Industrial.

A forma de reprodução do capital em nível internacional molda e subordina a forma de reprodução do capital nacional. Com a nova divisão internacional do trabalho, tratada de maneira mais ostensiva após a Segunda Guerra, a flexibilização dos processos produtivos e outras manifestações do capitalismo em escala mundial - as empresas, corporações e conglomerados transnacionais - adquirem força em relação às economias nacionais.

No cenário internacional, surgem e se desenvolvem movimentos com profundas alterações no processo de acumulação do capital, nas relações de produção e nos modos de convivência social.

---

<sup>4</sup> O estudo dos ciclos econômicos foi aprofundado por Kondratieff e Mandel. Nikolai Kondratieff (1892-1930) denominou de ciclos longos, com duração aproximada de quarenta a sessenta anos, hoje conhecidos também por ciclos de Kondratieff. Esses ciclos apresentam um período de prosperidade, seguido de períodos de recessão, depressão e recuperação. Mais tarde, Mandel realizou um estudo acerca dos ciclos longos, em que situa as recessões generalizadas de 1974/75 e 1980/82. Kondratieff apresenta quatro ciclos longos na história do capitalismo. O primeiro vai de 1782 a 1845 e seu período de prosperidade foi impulsionado pelas inovações tecnológicas tais como a máquina a vapor e a indústria têxtil, características da Primeira Revolução Industrial, liderada pela Inglaterra. O segundo, de 1845 a 1892, foi impulsionado pela Segunda Revolução Industrial e caracterizou-se pela expansão ferroviária e siderúrgica. Apesar da Inglaterra continuar liderando as inovações industriais e manter a hegemonia sobre o espaço mundial, os Estados Unidos foram se consolidando economicamente e ultrapassado a Inglaterra em alguns setores industriais. O terceiro ciclo compreende o período de 1892 a 1948, teve como principais inovações o motor a explosão e o uso do petróleo e da eletricidade. Os Estados Unidos eram líderes absolutos em todos os principais setores econômicos, firmaram sua expansão geopolítica internacional, colocando sob sua área de influência o Pacífico e o Atlântico. O quarto ciclo iniciado em 1948 parece estar em sua última fase, isto é, no período de recuperação, conforme alguns dados do Banco Mundial.

A mudança da base técnica do processo produtivo sob o taylorismo e o fordismo, expressões de Primeira e Segunda Revolução Industrial, fundava-se preponderantemente na ampliação e substituição da força física. A nova base técnica do processo produtivo, resultante das revoluções microbiológica e energética, que inauguram a Terceira Revolução Industrial, traz uma mudança qualitativa de intelectualização do processo produtivo e de potencialização das capacidades intelectuais do homem.

Durante as décadas de 50-70, o toyotismo foi implantado na Toyota (Japão), como nova forma de organização do trabalho. Este novo modelo de produção, capitaneado por Taiichi Ohno e Kiichiro Toyoda, estava preocupado, primordialmente, em competir com o modelo de produção empregado nos Estados Unidos, sob pena de desaparecer. O toyotismo foi pensado a partir do fordismo norte-americano, porém adaptado às condições oferecidas pela realidade japonesa. Desse modo, foi criada a idéia do tempo justo (*just-in-time*), entre outras.

Os métodos de produção do toyotismo se assentavam nas seguintes bases:

- 1) A produção é organizada pelo consumo.
- 2) Contrariamente ao fordismo embasado na máxima produção em grandes séries, o toyotismo emprega a produção de muitos modelos em pequena quantidade e a demanda deve fixar o número de veículos e cada modelo a ser produzido. Este modelo implica em freqüentes ajustes das máquinas. Entretanto, o que a princípio era um problema, foi resolvido pelo professor Shigeo Shingo, conseguindo diminuir o tempo de adaptação de uma máquina de quatro horas para três minutos, através do SMED (*single minute echange die*). Isto se dá com a informatização dos setores produtivos, com a máxima antecipação das operações de mudança, reduzindo o tempo da máquina parada.
- 3) Combate ao desperdício.
- 4) A fluidez da produção é o principal objetivo. Das quatro operações em que se decompõe o trabalho de uma fábrica (transporte, produção propriamente dita, estocagem e controle de qualidade); apenas a produção agrega valor ao produto, as demais representam custos.

- 5) Flexibilização na organização do trabalho.
- 6) O toyotismo busca a superação do parcelamento do trabalho no fordismo através da máxima redução do tempo de não produção. Desde 1955, na Toyota, um trabalhador opera em média cinco máquinas contra a concepção fordista de um homem, uma máquina. A concepção taylorista de trabalho individualizado é substituída pelo trabalho em equipe. Logo, se o trabalhador tem duas tarefas que necessitam ser feitas ao mesmo tempo, ele conta com a ajuda de um colega. Nesse caso, o trabalhador tem que ser multifuncional, pois além de operar várias máquinas ao mesmo tempo como trabalho de rotina, tem que atuar em outros setores quando necessário.
- 7) Reconstituição do estoque de acordo com a necessidade.
- 8) O Kanban é um comando, uma senha de controle das peças usadas e retiradas do estoque.
- 9) Terceirização.

Através da integração horizontal, a Toyota oferece aos seus parceiros um sistema de produção que envolve a máxima flexibilidade, a obrigação de se instalar num raio de 20 km de suas fábricas para reduzir o transporte, o emprego do kanban dentro da fábrica de autopeças e entre esta e a Toyota, dentre outras vantagens.

Outra forma de se caracterizar o toyotismo é pelos cinco zeros.

- 1) Zero atrasos: o cliente não pode esperar;
- 2) Zero estoques: só serão permitidas a produção de reservas de base em cada modelo;
- 3) Zero defeitos: o posto de trabalho antecedente controla a qualidade do posto subsequente;
- 4) Zero panes: as máquinas nunca são utilizadas em sua capacidade máxima e são escolhidas em função de seu avanço técnico;
- 5) Zero papéis: o *kanban* reduz a burocracia.

Morin (1995) adverte que é possível analisar as transformações nas regras de unidade de tempo, unidade de lugar, unidade de ação, típicos da produção industrial e sua transformação dentro da área de serviços.

- a) Unidade de tempo: passa-se de uma produção onde todos começam e terminam o trabalho ao toque da sirene para uma produção *just-in-time*, à disposição do cliente, no tempo do cliente;
- b) Unidade de lugar: o trabalho passa de uma lógica de concentração em um só lugar para ser executado onde melhor atende ao cliente, em face da crescente necessidade de se aproximar do cliente com o aumento da concorrência;
- c) Unidade de ação: o produto determinado pelo fornecedor passa a ser definido por cada cliente, a cada vez, dando uma plasticidade máxima ao serviço.

Machado (1994, p. 14) chama a atenção para o fato de que a nova gestão do trabalho, criada no Japão, tem provocado a mudança desses modelos também em outros países, sem que se leve em consideração as dimensões históricas e sociais desses países. No caso do Japão, pelo menos três elementos são considerados:

- 1º O contexto específico marcado pelo forte apelo à cultura milenar do povo; pela necessidade de recriação, no pós-guerra do sentimento de unidade e força nacionais; pelo aproveitamento da situação de fragilidade do movimento sindical, devido ao grande índice de desemprego e aos efeitos da repressão conhecida por expurgo vermelho e pela política de desenvolvimento de sindicato por empresa.
- 2º As contrapartidas oferecidas pelas empresas: pagamento de salários reais, garantia de emprego, participação nos lucros segundo o aumento da produtividade.
- 3º As contrapartidas oferecidas pelos trabalhadores: compromisso com a produtividade e com a qualidade, dedicação exclusiva à empresa e flexibilidade no aumento da jornada de trabalho, conforme as necessidades emergenciais.

Neste último ciclo, a tecnologia é baseada na microeletrônica, na biotecnologia e na química fina. Os Estados Unidos, o Japão e a Alemanha surgem como potências que estão assumindo a vanguarda na produtividade, no desenvolvimento tecnológico e na acumulação de capitais. A revolução científica proporcionada pela microeletrônica, automação e cibernética com

os desdobramentos da informática e da robótica, pela biologia celular, engenharia genética e pelas novas fontes de energia, vem introduzindo mudanças nas relações de poder nos planos econômico, político, sócio-cultural, ético-valorativo e epistemológico.

A capacidade de trabalho exigida na nova ordem econômica tem, por base, uma política de recursos humanos que valoriza o desenvolvimento do conhecimento e da inteligência da força de trabalho em todos os níveis da atividade produtiva. As experiências dos países bem sucedidos, nesse processo de reestruturação industrial, têm apontado nesse sentido.

O perfil do profissional de sucesso, de vinte anos atrás, era o de uma pessoa que trabalhou muitos anos em uma ou duas grandes empresas. Ser funcionário de uma grande estatal era o sonho dourado de muitos. Ficar muitos anos em uma empresa refletia a excelente qualidade do profissional. Hoje as exigências são radicalmente opostas. Exigem-se profissionais com experiências diversificadas, que tenham trabalhado em empresas de vários portes e que entre estas figurem como "boas empresas". Boas empresas são definidas como aquelas que priorizam a competência, a capacidade profissional, o treinamento e estão atentas para as questões da qualidade. Ficar muitos anos em uma mesma função pode ser considerado hoje como sinônimo de acomodação, dificuldade de viver mudanças, cristalização de hábitos. Esses profissionais tendem a ser preteridos por outros, de perfil mais moderno.

Os conhecimentos básicos exigidos, além de sua própria atividade profissional, são línguas (especialmente inglês e espanhol), informática e cada vez mais Qualidade. Naisbit (1994) nos apresenta dados claros: 70% da correspondência mundial está em inglês, 85% de todas as conversas telefônicas internacionais são feitas em inglês, 80% de todos os dados armazenados, nos 100 milhões de computadores do mundo, estão em inglês. A ampla troca de informações internacionais, que já está sendo possível com o acesso às redes de informação, como a Internet, é mais revolucionária do que foi a invenção da imprensa. Estar de fora da era da informação é perder oportunidades, é perder poder. Não saber informática equivale a ser um analfabeto.

Levantamento da Revista Veja (1994) sobre a evolução do perfil profissional nos dá uma clara visão desta evolução. Antes da década de 70 - a experiência é a ferramenta usada no comando, é acomodado, é dependente, é carreirista, é resistente à mudança, o seu salário é determinado pela empresa e o seu conhecimento é fruto da experiência pessoal. Entre as décadas de 70 e 90 - o grau de escolaridade é sua ferramenta de comando, é confiante, é político, procura

ser criativo, ajusta-se às mudanças, é muito competitivo, o seu salário é negociado com a empresa, o seu conhecimento é baseado na teoria acadêmica. Dos anos 90 em diante - as relações de sua equipe são a ferramenta de seu sucesso, é estudioso, tem uma visão global das coisas, lidera mudanças, é facilitador, o seu salário é conquistado pelo resultado de seu trabalho e de sua equipe, o seu conhecimento é fruto de seu aprendizado contínuo.

As instabilidades da economia mundial na década de 70 foram seguidas de movimentos de reafirmação da hegemonia americana no plano financeiro e no plano estratégico-militar, que modificaram profundamente o funcionamento e a hierarquia das relações internacionais, a partir da década de 80. Os procedimentos de ajustes neoliberais têm sido expressos através da globalização<sup>5</sup>. A sua constituição possui estreita relação com as transformações econômicas da Terceira Revolução Industrial, inserindo-se e desenvolvendo-se na base produtiva, na organização de trabalho e nas relações sociais gerais.

As políticas neoliberais materializam-se a partir da adoção de medidas, como privatizações de empresas estatais, redução dos gastos públicos nas áreas sociais, inclusive no tocante à educação e à saúde; transferência de recursos públicos para promover a modernização tecnológica e a modernização de métodos de trabalho; fusões de bancos e empresas privadas; terceirização; flexibilização/desregulamentação dos direitos trabalhistas; abertura da economia ao comércio internacional. Conforme o aporte neoliberal adotado pelos organismos que assessoram o capital, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD), tais medidas indicam o caminho que conduz à competitividade, à produtividade e à qualidade do setor industrial, inserindo-se nas economias latino-americanas e na nova divisão internacional do trabalho.

Bernard Gazier (1991) ressalta que a perda de emprego na indústria, em que os homens são maioria, e o acréscimo da geração de oportunidades no comércio e nos serviços, em que a inserção da mulher é mais fácil, leva a uma mudança gradativa do mercado de trabalho. A terceirização dos serviços, com a sua implícita possibilidade de romper as "regras de unidade", ampliou as chances do trabalho feito em casa e junto com a flexibilidade de horário,

---

<sup>5</sup> A globalização é definida como “a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa” (GIDDENS,1991, p.69-70).

determinaram um crescimento do espaço profissional feminino. O emprego industrial que, dentro do modelo taylorista, assegurava uma produção em massa com mão-de-obra pouco escolarizada, é transferido para o setor terciário onde, ao contrário, tem-se uma necessidade de mão-de-obra escolarizada. Neste ponto também, as possibilidades femininas aumentaram, uma vez que no Brasil, como em outros países, as mulheres são maioria nos cursos superiores e, mesmo no 2º grau, a presença delas é ligeiramente maior que a dos homens.

Nesta operação, cabe aos países periféricos, como adverte Oliveira (1993), a subordinação aos movimentos que emanam das relações Estado-mercado dos países que manejam o capital global. No caso da América Latina que, conseguiu, no máximo, um arcabouço de Estado de bem-estar social, isto não a eximiu do cumprimento da ortodoxia neoliberal que, com apoio de setores da intelectualidade, vem sendo aplicado com mais agressividade do que se pode observar nos países desenvolvidos. Conseqüentemente o risco que se corre nos países latino-americanos, como alertam Paiva; Warde (1994, p.18) “é de que provendo tão pouco, tais países mostrem-se demasiados débeis diante da agressividade com que agem portadores da ideologia neoliberal e permita a deterioração das instituições sociais”. A questão é que num Estado onde a cidadania se faz ouvir - e que depende diretamente do bom nível de educação e informação das pessoas - nenhuma estrutura pública facilmente se desmonta. De acordo com Harvey (1992), o que articula os vários capítulos da pós-modernidade, é a possibilidade de relação entre novos modos de acumulação do capital e novas práticas e formas culturais, dentro da organização do capitalismo. Esta transformação é datada, historicamente, de meados dos anos 70, quando importantes modificações aconteceram no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política do capitalismo mundial.

Harvey considera a crise do início dos anos 70 como um período de inflexão entre dois padrões de acumulação capitalista. A economia capitalista vinha apresentando taxas de crescimento surpreendentes desde o final da Segunda Guerra Mundial. Os chamados trinta anos gloriosos revelaram um sólido crescimento de todos os indicadores macroeconômicos mundiais: produtos brutos, renda per capita, comércio internacional etc. Um dos principais setores econômicos das forças produtivas do início do século XX, a indústria automobilística, decalcada sobre a figura de um dos seus maiores empresários, Henry Ford, conceituará um específico padrão de acumulação capitalista que caracterizará o pós-guerra. O fordismo é um paradigma que concentra industrialização pesada, organização industrial, processo de trabalho, ideologia e estilo

de vida bem determinados. A sociedade de consumo e de produção em massa promovida pela acumulação capitalista fordista revela a sua incapacidade de continuar a promover o crescimento econômico e a manutenção da realização de lucro na crise do início dos anos 70. A crise detonada pelos problemas do petróleo revelaria, então, um novo período caracterizado pela inflação, desemprego estrutural, déficit público e recessão.

A globalização ou mundialização da economia e os modelos de organização sócio-política parecem inevitáveis, neste final de século. No entanto, pode-se considerar dois caminhos distintos neste processo: a globalização por interdependência e a globalização por competitividade. O primeiro caso supõe o reforço crescente dos laços comerciais, econômicos e políticos entre todos os países. Isto significa que quinhentos anos de concorrência seriam esquecidos em nome de uma cordialidade e interdependência. No segundo caso, presume-se os conflitos entre empresas e países. Este parece mais lógico, principalmente na fase atual onde o capitalismo é altamente concorrencial e monopolizador. Alguns estudiosos acreditam que futuramente haverá forte cartelização dos mercados, com domínio absoluto dos grandes oligopólios internacionais sobre todos os setores vitais, encerrando a competitividade e centralizando o poder econômico em alguns grupos. A esse respeito, alguns autores chamam a atenção para o que denominam de turbocapitalismo, isto é, a busca da eficiência a todo custo e o excesso de competição entre as empresas.

O processo de globalização da economia introduziu, no universo vocabular termos pouco conhecidos, mas que ganharam fôlego rapidamente: desmaterialização da produção, terceirização, acumulação flexível, reengenharia, holismo, ohnoismo, ccq, kan-ban, just-in-time são alguns conceitos que traduzem o novo paradigma não só pós-industrial, mas pós-moderno. As economias nacionais entraram no processo de globalização e de redefinição de padrões culturais especialmente na vivência do tempo-espço. Do ponto de vista econômico, constata-se a globalização financeira; a aparição do Japão como potência tecnológica, financeira e comercial; a transnacionalização e integração do espaço europeu e a própria transnacionalização do espaço econômico nacional norte-americano, seguida da transnacionalização progressiva da Ásia; a regressão industrial e a crise financeira dos países periféricos, em particular os sul americanos e os do leste europeu e a fragmentação da África.

O processo de globalização financeira, que precede a atual onda de produção transnacionalizada, é uma consequência do padrão monetário internacional ancorado no ouro e no dólar<sup>6</sup>. Resulta, sobretudo, do agravamento da crise financeira americana e dos processos de liberalização e desregulação financeiras iniciado durante os governos de Margareth Thatcher (Inglaterra-1979); Reagan-Bush (EUA-1980-88) e Helmut Kohl (Alemanha-1982), entre outros.

Do ponto de vista político, criou-se uma situação de instabilidade estrutural que ameaça tanto a “ordem mundial” quanto a eficácia dos Estados nacionais, como agentes do poder soberano, limitando, inclusive, sua capacidade de regulação econômica e proteção social. Chegou-se a esta nova forma porque a aceleração da concentração de capital permitiu às grandes empresas relacionarem-se diretamente, secundarizando o papel do Estado como coordenador da vida econômica, de modo que elas próprias assumem, cada vez mais, funções econômicas e políticas de abrangência supranacional. A esta nova estrutura de poder político, Bernardo (1991; 1992) denomina Estado amplo, em contraposição ao Estado nacional, por ele definido como Estado restrito.

O sistema político que daí emerge, segundo o autor, é o neocorporativismo informal, caracterizado por grandes empresas ocupando o centro de decisões, numa estrutura que não está juridicamente estabelecida. Neste novo corporativismo, o que muda efetivamente não são os seus agentes, mas a hierarquia em que se relacionam. Entretanto, esta mudança é raramente analisada, embora seja de grande importância pelas consequências que provoca na sociedade, feitas na esfera política.

Ao discorrer sobre a formação e a expansão dos mercados, da industrialização, da urbanização e da ocidentalização da economia mundial, Ianni (1995) faz considerações sobre as realidades internacionais emergentes, sem deixar de contemplar a sociedade nacional, em suas mais diversas configurações. Desvenda as relações que transcendem o Estado-nação, diante dos desafios das atividades, produções e transformações que ocorrem entre as nações. Baseiam-se nas análises de Wallerstein e Braudel, que discutem os aspectos econômicos, em âmbito geográfico e histórico, para explicar as economias-mundo para quem esse conceito de está sempre relacionado

---

<sup>6</sup> Ver mais a respeito em Maria da Conceição Tavares. “A retomada da hegemonia norte-americana.” In: TAVARES, M. da C. e FIORE, J. L. *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ao de Estado-nação. O conceito de Estado-nação, antes ligado a aspectos geográficos e históricos, diante da globalização assume outro conceito, agora determinado pela dinâmica dos mercados, da desterritorialização das coisas, das pessoas e das idéias<sup>7</sup>.

Esta desterritorialização leva em conta a formação de blocos econômicos dominados por países centrais seguidos por países intermediários e periféricos, moldados pelo capitalismo e apresentam as forças produtivas, tais como o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão do trabalho social, sempre envolvendo instituições sócio-culturais e os ideais relativos à racionalização, produtividade, lucratividade e quantidade.

Mudanças ocorridas na globalização financeira estimulam os programas de qualidade e reengenharia nas empresas; estimulam também mudanças significativas, que tendem a afetar a vida das pessoas em relação ao comportamento, à personalidade e à saúde. Noções de asseio, organização, gosto pela tecnologia, conceitos aprendidos no horário de expediente como parte do treinamento dos trabalhadores nas fábricas, são estendidos aos lares e à comunidade. Na disputa pela manutenção do emprego, operários com pouca instrução incorporam rapidamente sofisticadas ferramentas japonesas e americanas dos programas de qualidade. Anteriormente, qualquer novidade implementada no ambiente de trabalho dificilmente provocaria qualquer mudança no comportamento do trabalhador para além dos muros das fábricas. No antigo contrato de trabalho, o operário vendia sua força de trabalho, cumpria suas obrigações e recebia seu salário. Com a implantação dos programas de qualidade, os trabalhadores passaram a encarar a empresa não mais como empregado, mas “como sócio”, tornando aparente a divisão entre o mundo privado e o trabalho. Aumentar a produtividade e a qualidade dos serviços e produtos significa a garantia do futuro da empresa e talvez do emprego.

Tudo isso leva as pessoas a uma mudança de comportamento. O trabalho em equipe exige o esforço do trabalhador no sentido de uma readaptação ao novo modo de trabalhar. Quem não se adapta e apenas se esforça para manter o emprego, tende a se estressar. A reengenharia do setor produtivo - ao se instalar na indústria - vem acompanhada de novas responsabilidades e incertezas em relação ao futuro da empresa e do emprego. Esse quadro propicia o aparecimento

---

<sup>7</sup> A exemplo disto, a Revista *Veja* de 03 de abril de 1996, traz uma matéria mostrando a perda da identidade nacional do produto, capital e tecnologia. Mostra também a moda com motivos africanos em Milão e supermercado com produtos sofisticados atendendo a africanos com pés descalços na Namíbia.

de doenças ligadas a distúrbios psicológicos como insônia, hipertensão e gastrite. Existe uma propensão ao comportamento competitivo e melhora da sua auto-estima. Para os trabalhadores que conseguem se adaptar, a adesão ao novo estilo de vida é uma opção pela sobrevivência.

Na esteira da globalização do capital, globalizam-se também as instituições, os princípios jurídicos-políticos, os padrões sócio-culturais e os ideais que constituem as condições e os produtos civilizatórios do capitalismo. Dessa forma, as ações do Estado se voltam para a desestatização, a desregulação, a privatização a abertura de mercados e a monitorização das políticas econômicas nacionais orientadas pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial, entre outras organizações multilaterais e transnacionais. A globalização da economia modifica o conceito de Estado-nação, à medida que são desterritorializadas as fronteiras geográficas, os regimes políticos, as culturas e as civilizações. Outros aspectos observados dizem respeito à internacionalização das diretrizes relativas à desestatização, desregulamentação, privatização, abertura de fronteiras, criação de zonas francas.

De acordo com Smith apud Featherstone (1994), a globalização em curso no fim do século XX é um processo simultaneamente social, econômico, político e cultural. Smith discute a globalização da cultura, ou melhor a globalização das culturas. O autor parte do princípio de que não se pode considerar uma cultura global, mas várias culturas. Este ponto de vista é reforçado quando se pensa a cultura global como algo semelhante à cultura do Estado-nação como um todo (um conjunto de crenças valores, estilos e símbolos). A imagem da cultura de um Estado-nação, geralmente é composta por elementos que se destacam por sua homogeneidade e por sua integração cultural, e seria impossível formar uma cultura global integrada sem a formação de um Estado-nação.

Os mais diversos meios de comunicação, a mídia impressa e a eletrônica, bem como a publicidade em geral, entram no processo de globalização da cultura. Trata-se de padrões e valores culturais, envolvendo instituições que se generalizam, combinando com outros padrões e valores envolvendo outras instituições.

No âmbito das culturas transnacionais, o autor trata da possibilidade da formação de uma nova cultura que disponha de meios de comunicação capazes de competir com outras culturas e que demonstre a vitalidade dos imperialismos culturais numa era pós-industrial.

Ao questionar a cultura global pós-industrial, o autor observa que o novo mundo contém superpotências econômicas, multinacionais, blocos militares, de vastas redes de comunicações e da divisão internacional do trabalho. O Estado-nação, assim como a cultura, passa por um processo de desterritorialização. Isto se dá através de uma ampla base de sistema de comunicações e de redes computadorizadas de informações que passam a trabalhar com símbolos e estilos que serão identificados por seus usuários. Assim, limitar essas redes às fronteiras nacionais é decretar o fracasso diante de uma cultura que tende a ser continental ou global. Isto não impede a existência de culturas regionais, que, todavia, ficarão restritas aos seus locus, sem grande expressão. A cultura regional, contrariamente à cultura global, que assume um caráter de consumo, tende a assumir uma certa invisibilidade diante desse processo de difusão e consumo, até porque o seu valor só será expresso para uma determinada comunidade, assim como se vê em certas manifestações populares. Entretanto, não se pode desconsiderar que a imigração e a mistura cultural podem produzir reações contrárias nas culturas locais, como já ocorreu em algumas sociedades ocidentais.

A este respeito, Ortiz (1994) afirma que a desterritorialização da cultura, caracterizada por locais anônimos, serializados, racionais, deslocalizados, identificados por símbolos comuns. Faz parte de produtos, com suas marcas reconhecidas mundialmente. O autor distingue vários sinais de desterritorialização da cultura:

- a) deslocalização da produção;
- b) projetos arquitetônicos;
- c) desterritorialização de símbolos e referências culturais, reconhecidos mundialmente;
- d) o imaginário coletivo mundial, a memória internacional popular (pessoas famosas, souvenirs, lugares, épocas...).

O autor alerta para a crise da legitimidade das culturas populares frente ao desenvolvimento industrial. Na América Latina elas subsistem, mas em boa parte sincretizadas pelas mais diversas influências. A modernização da sociedade proporciona uma reorganização da cultura, sobretudo no que se refere à indústria cultural. De acordo com Ortiz, até início do século XIX as artes tinham três características predominantes: religiosa, política ou ornamental. Somente no decorrer do século XIX, as artes conquistam o seu espaço e substituem os critérios anteriores

por critérios exclusivamente estéticos, cujas regras de funcionamento escapam às ingerências externas, possibilitando uma nova estância de legitimidade cultural.

Tentando atingir as novas tendências do mercado, várias organizações adotaram o VALS (Values and Life-Styles), desenhado pelo Stanford Institute, como instrumento de classificação das pessoas. Neste sentido, a modernidade passa a ser também uma ideologia, um conjunto de valores que hierarquizam os indivíduos, ocultando as diferenças e desigualdades.

A globalização tem alguns entraves na sua trajetória. Dentre estes, apontam-se quatro problemas considerados graves e que sem a sua resolução, estará comprometida: a crescente desigualdade de padrão de vida entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos; a crise ecológica mundial; o desemprego estrutural; o desordenado crescimento demográfico e a destruição das forças produtivas. Evidencia-se, também, uma contratendência à globalização em termos de proteção comercial e divisão de esferas de influência, que comporta a geografia e a assimetria de poder (militar, econômico, financeiro e tecnológico).

As transformações dos padrões de acumulação e do modo de produção capitalista vinculam-se ao mesmo movimento de dominação externa, impostos aos países periféricos, aumentando a crescente desigualdade de padrão de vida entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos. Nessas diversas fases do modo de produção, os países centrais do capitalismo vem definindo, para a América Latina e particularmente para o Brasil, um determinado modelo de desenvolvimento econômico a ser conquistado. O padrão de desenvolvimento econômico pensado para os países periféricos nos anos 50 vincula-se à necessidade de investimento em infra-estrutura para a criação e ampliação dos parques industriais desses países, marcados pela dependência tecnológica externa.

Na direção dessa globalização e cooperação internacionais, os países mais desenvolvidos têm procurado formar blocos que permitam seu fortalecimento no cenário mundial. Os países subdesenvolvidos ou periféricos não têm peso na definição desse novo panorama geopolítico mundial, ficando, mais uma vez, na dependência dos países líderes.

O desejo de acumular dinheiro e a expectativa de padrão de vida mais alto fazem dos países industrializados um pólo de atração para aqueles que não suportam as condições de existência social em seus países de origem. Essa corrida a outros países tem como uma das

conseqüências a disputa desleal no mercado de trabalho, levando, às vezes, o estrangeiro a aceitar emprego em condições de trabalho não praticadas normalmente naquele país<sup>8</sup>.

No que diz respeito à crise ecológica, as questões do desenvolvimento econômico necessitam ser discutidas paralelamente à procura de um equilíbrio ecológico global e regional sob o enfoque da cooperação internacional. Desse modo, existe, em relação a essas questões, uma demanda crescente de instituições transnacionais, isto é, instituições que transcendem o Estado-nação. Um exemplo deste tipo de instituição são as ONGs, cujas atuações implicam em tomadas de decisão em várias áreas, passando através da barreira da soberania e controlando diretamente os cidadãos e as organizações de um Estado-nação ou transformando-os em agentes da instituição internacional.

O meio ambiente requer ações locais e internacionais para impedir a poluição destrutiva. A poluição local, do tipo resíduos de fábrica de papel, esgoto municipal, vazamento de pesticidas e fertilizantes, não são as maiores ameaças ao meio ambiente. As maiores ameaças provêm de danos ao habitat humano, ao próprio ambiente (do qual depende toda a humanidade a atmosfera, as florestas tropicais - chamadas de pulmões da terra -, os oceanos, o suprimento de água e ar). É imperiosa a busca do equilíbrio e de proteção do meio ambiente em função das demandas dos países em desenvolvimento, com sua população em rápido crescimento.

Estes desafios não podem ser enfrentados dentro dos limites territoriais de um Estado, pois a poluição não respeita fronteiras. A esse respeito, Drucker (1993) cita alguns exemplos da depredação do meio ambiente para além fronteira: a destruição das florestas da Escandinávia pela poluição gerada na Inglaterra, na Escócia, na Bélgica e no leste da Alemanha; a chuva ácida gerada pelo meio-oeste dos Estados Unidos que ameaça as florestas do Canadá. Da mesma forma, cita exemplos de defesa do meio ambiente extraterritorial: o crescente movimento para impedir a destruição da camada de ozônio e assim evitar o efeito estufa; o tratado multilateral

---

<sup>8</sup> Hobsbawm, em entrevista à *Folha de S. Paulo* em 30/07/95, diz que a xenofobia resulta do fato de estarmos vivendo em um mundo de migrações maciças, particularmente dos países pobres para os ricos, desde os anos 60. Aponta, como uma possível solução, a migração temporária, isto é, a possibilidade das pessoas trabalharem em outro país por seis meses ou um ano, embora continuem baseadas em seu país de origem. Em termos, esta proposta vai ao encontro do que está acontecendo com os brasileiros que vão para o Japão, por exemplo. Uma reportagem na Revista *Veja* de 07/04/96 informa que há hoje no Japão em torno de 170 mil brasileiros descendentes de japoneses, servindo como mão-de-obra desqualificada e temporária para alguns setores da economia, tais como a indústria e o setor terciário.

para a proteção da Antártida. Portanto, seria conveniente que cada país se preocupasse em conquistar a ISO 14000, inclusive com os países centrais ajudando os países periféricos.

Quanto ao desemprego estrutural, não há, até o momento, políticas efetivas aptas a enfrentá-lo, apesar das duas décadas de anúncio da revolução cibernética. Nos países em desenvolvimento, observa-se que a sua intensidade é maior. Talvez isto se deva às maiores taxas de crescimento demográfico, aos sistemas de seguridade social que não atendem às necessidades, ou seja porque esses países constituem-se hoje em autênticas plataformas de lançamento, capazes de projetar produtos no mercado global.

A mudança da base técnica tem provocado desemprego estrutural e conjuntural. O desemprego estrutural é aquele caracterizado pela modificação das estruturas do modelo de produção, enquanto o desemprego conjuntural é caracterizado pela perda de crescimento da economia. O desemprego estrutural vem causando a redução da oferta de trabalho nos países centrais e, à medida que envolve países periféricos, apresenta quadros piores, por encontrar uma população com menor qualificação e não raro um Estado sem qualquer recursos de proteção. O problema do desemprego não deve ser visto apenas pela óptica do avanço tecnológico<sup>9</sup>. No Japão há um alto grau de desenvolvimento tecnológico e não há um nível elevado de desemprego, como na Europa. Talvez hajam causas culturais e institucionais para o desemprego. Este é um sintoma a perquirir.

As políticas públicas do Estado do bem-estar social são resultado da luta dos trabalhadores por direitos sociais, intensificado no segundo pós-guerra mundial, nos países de capitalismo avançado. Nesta perspectiva, o Estado passa a ter papel crescente na regulamentação do trabalho assalariado, atuando, mais diretamente, na formulação e implementação dos padrões de proteção social do trabalhador. O Estado assume responsabilidade pelo bem-estar dos cidadãos, em áreas como: previdência social, saúde, habitação, assistência à criança, transporte,

---

<sup>9</sup> Alvin Toffler em entrevista ao jornal *O Estado de São Paulo*, (Caderno B-10 de 29/10/95), reporta-se à sua previsão feita nos anos 70, sobre o avanço dos computadores nos lares, em todo o mundo, provocando uma nova economia, uma nova política e uma nova educação. Nesse momento nascia a Terceira Onda, termo utilizado por ele para definir a sociedade da informação e da tecnologia, sucessora da Segunda Onda, a da produção industrial massificada e da Primeira Onda, a agrícola. Toffler argumenta que uma nação não precisa ser rica e poderosa para ingressar na Terceira Onda. Basta, para tanto, oferecer produtos a preços competitivos no mercado. Na revolução industrial, houve um grande deslocamento da população rural, que ficou sem função; não há dúvida de que, com a Terceira Onda, vai haver deslocamento da população da Segunda Onda: do contingente de trabalhadores da produção baseada na indústria massificada. Toffler afirma que seria ingenuidade imaginar que isso vá se dar sem traumas e nem há, por enquanto, solução para o desemprego provocado por esse fenômeno.

emprego e educação. Assim, o conceito de política pública social compreende as intervenções do Estado voltadas ao atendimento da população, como um todo, e não apenas a uma classe ou grupo social.

Para a efetivação desta pesquisa, adotou-se a premissa básica da busca da necessária articulação entre a singularidade das políticas para a formação do profissional de Educação Física e a conformação adotada pelo Estado brasileiro. Nessa óptica, considerou-se que a análise das políticas para a formação do profissional de Educação Física devem estar situadas no âmbito global das políticas educacionais, em curso no país, na medida em que as políticas desencadeadas na área educacional não são autônomas, mas apresentam-se entremeadas e inseridas na lógica global do Estado Brasileiro, guardadas as suas particularidades históricas.

A análise das políticas educacionais, por esta perspectiva, implica em um determinado papel para o Estado. Ele deixa de ser visto como mero mediador de interesses antagônicos e é situado à luz da correlação de forças que se trava no âmbito da sociedade civil e política (noção de Estado ampliado); como um processo complexo e articulado de embates, efetivados, simultaneamente, no terreno ideológico e econômico, de modo que o papel da superestrutura não será então meramente mecânico, mas catalizador de uma ação de retorno ativa.

Tal compreensão recoloca o papel dessas políticas como ações sempre orientadas por escolhas (prioridades, vínculos, compromissos), nem sempre manifestas, que retratam interesses e funções, objeto da articulação pela estruturação do sistema escolar entre o Estado, demandas sociais e o setor produtivo, permeadas por um conjunto de variáveis intervenientes (mercado de trabalho, instituições, tradições).

Neste contexto, é oportuno situar a concepção de Estado, norteadora deste estudo. Será entendido aqui sob o olhar gramsciano de Estado ampliado - que se fundamenta na articulação entre a base material e a superestrutura - e não reduzido ao governo, ao aparelho parlamentar. Isto é, o Estado ampliado (integral) compreende a articulação entre a sociedade civil (sistema privado de produção e aparelhos ideológicos de hegemonia) e a sociedade política (coerção). O Estado é, portanto, um ente cuja tônica é a expressão da correlação de forças sociais contraditórias, alicerçado através da dialética efetiva presente nas relações entre a infra e a superestrutura, constituindo-se enquanto uma instância de dominação. A escolha do referencial teórico justifica-se em função da importância da análise das particularidades históricas que o Estado capitalista

assume para a produção gramsciana, enquanto indicativo complexo para a compreensão do modo de produção, objeto das variadas combinações particulares por ele assumidas.

A perspectiva neoliberal é, neste contexto, apenas uma reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, em que a desigualdade é aceita como norma e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital.<sup>10</sup>

Nesta perspectiva contraditória situa-se o Estado brasileiro na medida que a máquina estatal foi e é chamada a intervir para favorecer a expansão do mercado e, conseqüentemente, do capital através de dois movimentos articulados de favorecimento explícito ao setor privado: 1) atuando diretamente a partir da oferta de serviços básicos (saúde, educação, habitação e transporte) em áreas estratégicas para a expansão do capital e 2) estabelecendo política de incentivos e subsídios ao capital. Concomitantemente, esse duplo movimento expressa expectativas e demandas de setores da sociedade civil organizada, sendo também resultantes de alianças e pactos político-eleitorais, num país cartorial e, ainda, patrimonialista.

O movimento privatista, alimentado pela doutrina neoliberal, vai cristalizando um mundo globalizado, onde o social deixa de ter importância e as exigências do mercado se impõem como valor sagrado e força absoluta. Posto isso, argumentam-se que as atuais políticas públicas implantadas, tanto nos países de capitalismo avançado como nos países de capitalismo periférico, por estarem ancoradas na concepção neoliberal, não são efetivamente políticas sociais.

A era do neoliberalismo tem sido marcada, em todo o mundo, pela deterioração das condições de emprego e do mercado de trabalho; bem como pela redefinição de intervenção do Estado na área social.

Esta redefinição está articulada por um conjunto de proposições: redução da intervenção do Estado na oferta de bens e serviços de natureza social; uma oferta pública que assume a qualificação simplificada e de baixo custo, para assegurar maior abrangência e maior eficiência na relação custo/benefício; e o estímulo à privatização de serviços públicos de assistência médica e previdência social, setor elétrico e telecomunicações, dentre outras.

---

<sup>10</sup> A respeito da perspectiva neoliberal e o papel do Estado ver SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.)1995 e TAVARES, Maria Conceição e FIORI, José Luiz (orgs.): 1993 (A.).

A deterioração das condições de emprego e mercado de trabalho, nos países de capital avançado, foi se agravando, a partir dos anos 80. Conclui-se que esta realidade está presente tanto nos Estados Unidos, onde o mercado de trabalho é escassamente regulado, como nos países da Comunidade Européia, em que existem sindicatos fortes, mecanismos de proteção do emprego e esquemas de prestações sociais generosos. Segundo pesquisa encomendada pelo governo dos Estados Unidos (USA) sobre perfil da mão-de-obra para o século XXI, cada vez mais cairá a demanda pelos níveis mais elementares de escolarização e serão acentuadas as exigências em torno dos níveis 5 e 6 (patamar de mestres e doutores). <sup>11</sup>Os “desnecessários à ordem econômica mundial” que, também, são desescolarizados não produzem mais-valia, nem mais deles se necessita para isso; é uma população descartável. Evidenciam-se aí os mecanismos da destruição das forças produtivas, assim como a destruição do ser humano. <sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Refiro-me à pesquisa encomendada pelo Governo dos USA, Instituto HUDSON, denominada de WORK FORCE 2000, cujos resultados evidenciam as necessidades do mercado de trabalho expressas nas exigências de contratação da mão de obra das empresas, em que se dá destaque à importância da escolarização para o seu cotidiano e na rentabilidade e produtividade de seus negócios. A pesquisa estabelece seis níveis de competência lingüística e matemática para a população. Os níveis 1 e 2 correspondem ao ensino fundamental - nível em que se reconhece o significado de 2.500 a 6.000 palavras, escrevem e falam frases simples, ou lêem histórias de aventura e revistas de piada. Somam, subtraem, multiplicam e dividem em todas as bases de medida. O nível 3 corresponde ao ensino médio e compreende a leitura de romances e enciclopédias, redação em formato adequado, e pontuação adequada de relatórios e textos de livros, bem como a capacidade de discursar para uma platéia e compreensão de geometria básica e álgebra. O nível 4 compreende a formação universitária. Os níveis 5 e 6 correspondem aos graus de mestres e doutores, respectivamente, os quais serão dobrados em termos de demanda, segundo os interesses do mercado de trabalho. (FOLHA DE SÃO PAULO, 21/10/90, p.21)

<sup>12</sup> No I Encontro Internacional de ONGs, Rio de Janeiro, em 1991, promovido pelo programa das nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) foi informado pelas ONGs que a eliminação do excesso populacional tem sido uma das estratégias mais simples. Amplos setores dos excluídos são eliminados, pela fome, pelas doenças endêmicas, pela violência, pelas guerras e pelas drogas. Sobre o Movimento geral do Capital e suas tendências, ver as obras: ENGELS, F. *Prefácio à Edição inglesa*. In: MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. Ver também as obras de LENINI. *Imperialismo etapa superior do capitalismo e as teses para a reconstrução da IV Internacional* (1980). Por considerar atualizada a obra de MARX frente as questões referentes a produção social da vida e a destruição das forças produtivas no modo de produção capitalista menciono algumas de suas obras mais recorrentes no Brasil MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a. v.1. v.2. \_\_\_\_\_ . *Capítulo VI inédito de o Capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, 1969. \_\_\_\_\_ . *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983. \_\_\_\_\_ . *Formações pré-capitalistas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. \_\_\_\_\_ . *Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos: terceiro manuscrito*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores) \_\_\_\_\_ . *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985a. (Coleção Bases, \_\_\_\_\_ . *Trabalho alienado e superação da auto-alienação humana: manuscritos econômicos filosóficos de 1844*. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx, Engels: história*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1989b. \_\_\_\_\_ . *Trabalho assalariado e capital*. 3. ed. São Paulo: Global, 1985b. MARX, Karl., ENGELS, Friederich. *História*. São Paulo: Ática, 1985. \_\_\_\_\_ . *O manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 1984. Recolocar a discussão da PRIVATIZAÇÃO, especificamente nas UNIVERSIDADES FEDERAIS, combater o Programa Nacional de Desestatização, retomando assim, as lutas por direitos sociais, já é um ganho a ser computado ao MOVIMENTO GREVISTA de 1998 e mais recentemente em 2001 nas IFES.

Tais políticas impõem a Governos e Governantes a adoção de medidas privatistas e a retirada de direitos e conquistas sociais. No Brasil, evidências a isto podem ser reconhecidas no Programa Nacional de Desestatização (PND-Lei 9.491/09/97)<sup>13</sup>, nas propostas de reformas - (administrativa, da previdência, fiscal) -, nas leis complementares, emendas à constituição, nas medidas provisórias e na Política do Governo para o Ensino Superior. As conseqüências são a destruição do patrimônio público, dos serviços públicos e a desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais.

Em nome do progresso, há um crescimento econômico perverso, que produz bens e serviços sofisticados para poucos consumidores, com cada vez menos trabalho. A esse respeito, Martin; Shumann (1996) relatam que, em fins de 1995, numa reunião a portas fechadas e coordenada por Gorbachev, realizada em San Francisco, Califórnia, quinhentos representantes da elite mundial, dentre eles autoridades como George Bush, George Shultz, Margareth Thatcher e altos empresários, debateram as perspectivas do mundo para o século 21. Concluíram que bastará 20% da força de trabalho para fazer girar a roda da economia. Os restantes 80% deverão contentar-se com o desemprego?

De acordo com os dados do relatório sobre Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o crescimento sem emprego está se tornando o padrão dominante na política econômica internacional. No mundo em desenvolvimento, a demanda não atendida por empregos é estimada em mais de 1 bilhão. A situação é ainda mais precária no setor informal. Dos 35 milhões de desempregados nos países desenvolvidos, mais de 25% têm estado afastados do mercado de trabalho por mais de dois anos. Segundo a OIT (1995), no início dos anos 90, um terço de todos os empregos na América Latina são encontrados no setor informal e, na África, essa proporção chega a 60%.

A lógica do mercado transcende a atualidade política dos países de capitalismo avançado e afeta não só as sociedades industrializadas, mas também países como o Brasil, confrontados com as questões da sustentabilidade e a dos limites da seguridade social. Portanto, o Brasil

---

<sup>13</sup> Encontra-se tramitando no Congresso um Projeto de Lei Nº 4.177-98, pela Revogação do Programa Nacional de Desestatização (PND-Lei 9.491/97), de autoria do Deputado Federal (PT/SP) Luiz Eduardo Greenhalgh. Urge convertê-lo em PROJETO DE INICIATIVA POPULAR, assegurando um milhão de assinaturas. Recolocar a discussão da PRIVATIZAÇÃO, especificamente nas UNIVERSIDADES FEDERAIS, combater o Programa Nacional de Desestatização, retomando assim, as lutas por direitos sociais, já é um ganho a ser computado ao MOVIMENTO GREVISTA de 1998 nas IFES.

caracteriza-se pela incapacidade de compensar os efeitos do modelo econômico adotado, não obstante o padrão de intervenção estatal nas áreas sociais e na busca do Estado do bem-estar social, estando ainda longe de alcançar as dimensões encontradas e de atingir as áreas cobertas nos países de capitalismo avançado.

A atual política de estabilização tende a aumentar muito o crescimento do desemprego estrutural, provocado por uma abertura descontrolada da economia que gera a substituição da produção nacional por importações, acompanhada de uma modernização conservadora e desequilibrada, situação que deve piorar ao longo dos próximos anos. O desemprego diz respeito ao trabalho assalariado em geral, com ou sem carteira e é acompanhado pelo aumento de uma multidão de trabalhadores por conta própria; que as estatísticas oficiais insistem em considerar empregados, permitindo a ilusão de apresentar-se como um dos países de menor taxa de desemprego do mundo. Verifica-se também a canalização de empregos para a área de serviços.

Pierre Morin (1995) analisa a expansão do setor terciário que, na sua opinião, é causada pelo aumento da complexidade da produção. A produção industrial, em uma economia evoluída, tem a necessidade de serviços crescentes (pela diversidade e diferenciação das produções e pela rapidez das trocas). Ao mesmo tempo, essa complexidade se dá, em especial, no âmbito da distribuição e do consumo, dando ênfase assim ao setor de serviços. O desenvolvimento do setor terciário tem compensado parcialmente a recessão dos setores primário e secundário. O crescimento do setor de serviços, no entanto, não é ilimitado.

Rifkin (1996), assim como Bridges (1996), fala do fim do emprego em consequência do "desmonte" que a tecnologia irá trazer para a área de serviços. Para Bridges, o emprego, tal como se conhece, está com os dias contados. As oportunidades estão migrando para novas relações de trabalho (trabalhos temporários, de horário parcial, projetos com prazo determinado...). Trabalhar de forma assalariada, por um período longo, em uma mesma empresa e mesma atividade será, no futuro, mais exceção que regra.

Morin (1995) destaca três fatores que determinam essa condição do setor de serviços:

1. não se pode estocar serviços - esse se consome simultaneamente à sua produção;
2. há exigências crescentes de proximidade geográfica e temporal das atividades de serviço;

3. a grande volatilidade das atividades de serviço - onde moda, gosto e concorrência afetam fortemente.

Ray; Mickelson (1993) mostraram que os estudos da Business Week (Help wanted, 1987) estimam o aumento de novos empregos no período de 1986 a 2000, nas seguintes áreas: garçom e garçonete, enfermeiro, zelador, treinador em esporte, caixa, motorista, emprego em escritório, atendimento em lanchonete e auxiliar de enfermagem. Rápido crescimento dos postos de trabalho no mesmo período, para assistente-médico, terapeuta corporal, auxiliar de terapeuta corporal, conserto de equipamentos de processamento de dados, agente de saúde, analista de sistema, entrevistador de rua, programador de computador, técnico em registro de medicamentos. De acordo com os autores, a reestruturação do trabalho, consequência da reestruturação econômica, tem fomentado a crise educacional, caracterizada por jovens desmotivados e indisciplinados para o estudo e para o trabalho, gerando também empregados não-aptos, indisciplinados e desmotivados para assumirem empregos instáveis e com baixos salários.

As tendências à desarticulação acelerada da economia e da organização do trabalho são amplificadas por medidas que integram o receituário neoliberal, como a pseudo-reforma administrativa do Estado e a anunciada desregulação do mercado de trabalho, que aumentarão ainda mais o desemprego e/ou a precariedade das relações de trabalho.

Esta estratégia faz parte de um processo geral de desmonte do setor público, com efeitos diretos sobre empregos e serviços essenciais. Este quadro deverá se agravar, tanto com a reforma administrativa proposta pelo Governo, cuja preocupação central parece ser a liquidação da estabilidade dos funcionários, quanto com a intensificação do programa de privatizações. A situação do serviço público é dramática. O funcionalismo ativo está diminuindo com o aumento das aposentadorias, este último estimulado pela ameaça de cancelamento de direitos e conquistas que o discurso oficial insiste em confundir com algumas situações particulares de pequenos grupos privilegiados dentro do quadro de funcionários. As infra-estruturas de prestação de serviços básicos, principalmente na área social, são crescentemente degradadas, comprometendo a capacidade de atendimento à população, em particular, aos setores mais necessitados.

No que diz respeito ao setor privado, segundo a óptica neoliberal, os fatores determinantes da situação do emprego seriam a regulação do mercado de trabalho - que introduziria elementos de rigidez nas relações capital/trabalho e elevaria os custos não-salariais da mão de obra - e o

nível de qualificação da força de trabalho, que seriam responsáveis tanto pela sua baixa produtividade, quanto pela sua menor remuneração. Em consequência, o eixo das políticas propostas é a redução do custo da mão de obra, tanto diretamente como através da liberalização do mercado de trabalho e do debilitamento da capacidade de atuação das organizações sindicais, que repercutiriam positivamente sobre o crescimento do emprego. O suposto implícito é que, com menores níveis de salários e de contribuições sociais e num contexto de liberdade irrestrita de contratação, aumentar-se-ia o emprego, independentemente dos componentes da demanda efetiva e da estrutura de produção e ocupação existente.

A exemplo de outros países, o Brasil procura saídas para criar novos postos de trabalho e evitar uma crise social. Na busca por novos empregos, as propostas têm variado desde a mudança da legislação trabalhista até a redução na jornada de trabalho ou até mesmo contratos temporários de trabalho.

Na medida em que as políticas sociais, no âmbito das políticas de governo são pouco valorizadas, o montante de recursos a elas alocado é bastante reduzido comparado ao que é destinado aos demais setores. São penalizadas particularmente, nesse caso, áreas que dependem de recursos fiscais, como a educação, tendo havido maiores avanços da intervenção estatal naqueles serviços baseados na contribuição financeira dos próprios assalariados, como no sistema de proteção social ao trabalhador, segundo dados apresentados no Seminário sobre Políticas Públicas e Educação, (INEP, 1987).

Reimers (1990), ao analisar o investimento em educação, no período de 1970 a 1985 em 18 países da América Latina, verificou que, a partir de 1983, aumentou a demanda por financiamento com vistas ao crescimento desses países. Entretanto, o gasto público com educação, em um primeiro momento estagnou e em seguida diminuiu. No caso brasileiro, o impacto no gasto educativo como porcentagem do gasto do governo diminuiu a medida que a dívida aumentou. Neste processo, os setores cuja importância cresce frente a educação são: agricultura, serviços econômicos, administração geral, saúde, mineração, manufatura e previdência social.

Outro aspecto a considerar é o da introdução da lógica do setor privado nos sistemas de ensino de massas. Uma das mais conhecidas faces do Estado tem sido a despersonalização de seus serviços públicos e o seu evidente descompromisso em relação ao atendimento à população.

A adoção de relações de emprego e de procedimentos operacionais, inspirados no setor privado, visando a superar o caráter inercial das mediações burocráticas estatais pode, contudo, agravar os aspectos regressivos das políticas públicas na área, criando “ilhas de excelência” para uns poucos escolhidos. Nesse caso, para a maioria dos usuários dos serviços educacionais, a defasagem em termos de atendimento tenderá a aumentar; já que os escassos recursos são carreados em maiores proporções para beneficiar uma minoria que possui maior poder de pressão.

O desmonte do setor educacional vem ocorrendo de forma gradativa e explícita, através da transferência de responsabilidades do governo federal para governos estaduais e municipais, pela via da descentralização. A política de descentralização da educação materializou-se, nas décadas de 70 e 80, pela via da municipalização que resultou em medidas adotadas pelo governo federal para a organização da oferta do ensino de 1º grau, conforme foi expressa na Lei nº 5.692/71, na Constituição de 1988 e na nova LDB. Outros exemplos dessa política são identificados nos projetos federais implantados, sobretudo nos Estados do Nordeste, dentre os quais destacam-se o Promunicípio, o Edurural, o Polonordeste, Pronasec e o Projeto Nordeste que foram financiados pelo Banco Mundial, trazendo uma concepção e diretrizes educacionais definidas a priori por essa instituição.

No Brasil, o mercado de trabalho já é extremamente flexível, como o que demonstram tanto os elevados índices de informalização e as altíssimas taxas de rotatividade, quanto o baixo nível e a ampla diferenciação das remunerações recebidas pelos assalariados. Assim, não são as condições institucionais do mercado de trabalho, mas sim a política econômica e seus reflexos na dinâmica do sistema produtivo que estão produzindo desemprego. Não adianta usar medidas paliativas na ausência de uma política de investimentos, financiamento e reestruturação econômica e social solidárias - que seriam os fatores determinantes na melhoria do emprego e das condições de uso e remuneração da mão de obra. Nas atuais condições de exclusão social, quando nem sequer existem políticas públicas sociais, propor a degradação das condições de trabalho e salário sob o falso pretexto de evitar o desemprego ou de elevar a competitividade da economia, mais que um absurdo ético, é uma inominável irresponsabilidade social.

Em seus aspectos intrínsecos, as atuais políticas públicas defendidas pelo Estado, assim como em outros momentos, revestem-se de um caráter de atendimento massificado. Buscam através do discurso da melhoria da qualidade de vida e do estilo de vida, dias melhores para a

população. Ocultam, desse modo, que as políticas públicas, conforme se apresentam, trazem em sua concepção alguns entraves na sua trajetória, ou seja, resolver o fracasso de suas estratégias e problemas decorrentes de sua implantação, tais como: o agravamento da pobreza e da miséria resultante da crescente desigualdade de padrão de vida entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos; crise ecológica mundial; o desemprego estrutural; desordenado crescimento demográfico; concentração de renda, da riqueza, dos saberes e da terra.

Para que se compatibilize a extraordinária velocidade das inovações tecnológicas com a respectiva viabilização econômica, ou seja, para a devida incorporação dessas inovações ao sistema produtivo, é necessário promover e sustentar elevado o nível de rotatividade de produtos e serviços (flexibilização). Tal compatibilização, no entanto, torna-se impraticável, dado o grau de hierarquização e burocratização das organizações típicas do padrão taylorista-fordista. De forma análoga, essa velocidade de incorporação de inovações, expressa no acirramento da concorrência, choca-se com os estreitos limites do sistema institucional típico do Estado do bem-estar social.

Depois da desestruturação, tanto do Estado do bem-estar social dos países ricos quanto do desenvolvimentismo no Terceiro Mundo, a trajetória das políticas liberalizantes, demarcadas pelas forças de mercado, tornou-se social e politicamente explosiva pela indiscutível e visível ruptura da coesão social em todos os níveis e regiões.

No Brasil, desde 1988, houve uma queda constante do número de empregos na indústria e nos serviços. Ondas de violência e crime não podem mais ser detidas ou controladas pelas polícias ou Forças Armadas. O maior desafio a ser enfrentado por nossa civilização urbano-industrial é o de transformar uma estratégia de crescimento econômico dirigida contra a maioria da população em um modelo de desenvolvimento sustentável, centrado no bem-estar do ser humano. A competição por empregos, hoje condição de sobrevivência, corrói os alicerces da sociedade e deve ser substituída pela cooperação, mola mestra da sustentabilidade.

Não obstante o quadro supra, Draibe (1992) afirma que existiu um Estado do bem-estar social brasileiro. Trata-se de uma espécie de Welfare State Tupiniquim com características próprias, gestado a partir de uma estrutura autoritária e tecnocrática como a de 1964, que se deu apesar dos desvios com a prática do clientelismo e do corporativismo, com a excessiva centralização e a exclusão da participação social e política da população nos processos de

decisão. De acordo com a autora o desenvolvimento do Estado do Bem-Estar Social, no Brasil, teve duas fases: a primeira compreende o período de 1930 a 1943, com abrangente produção legislativa no campo previdenciário, trabalhista e sindical, com ênfase na política do trabalho acrescida de algumas medidas de políticas de saúde e de educação. A segunda fase compreende o período de 1966 a 1971, caracterizada nos processos de industrialização e urbanização. Nos anos 70 e 80, este Estado do Bem-Estar Social assumiu novas características, a saber: no plano político-institucional, a descentralização político-administrativa; a elevação do grau de participação popular nos processos de decisão e mudanças nos modos de produzir e distribuir os serviços sociais; e a tendência a uma garantia de renda mínima.

Draibe (1992) sustenta que após a Constituição de 1988 o Sistema Brasileiro de Proteção Social muda de enfoque e passa a dar mais atenção ao Modelo Institucional Distributivo, embora os resultados não tenham correspondido às intenções dada a baixa capacidade de investimento por parte do Estado.

O desmantelamento das bases político-institucionais vigentes, promovido pela globalização, desestabiliza violentamente os suportes institucionais de defesa dos trabalhadores (sindicatos, Previdência Social etc.). O saldo foi a crise de endividamento do Terceiro Mundo, que desde então não pára de inchar. Desta necessidade fizeram virtude as instituições internacionais como o Banco Mundial e o FMI, sob a égide da abertura neoliberal ao mercado global. Elas prometem uma nova perspectiva, diametralmente oposta à antiga teoria do desenvolvimento: agora, ao desenvolvimento não cabe mais a substituição de importações e a vasta industrialização interna, mas, antes, uma industrialização voltada às exportações. É neste contexto que retorna à agenda de discussões o papel da educação. O trabalhador multifuncional deve ser muito mais "generalista" do que especialista. Para desenvolver as novas funções, há exigências de competências de longo prazo que somente podem ser construídas sobre uma ampla base de educação geral. De fato, algumas das modificações do processo de produção e da organização do trabalho não teriam sido possíveis, nos países desenvolvidos, sem os efeitos produzidos pelos grandes sistemas de educação de massa. Estes vêm sendo repensados desde os anos 80, em países como a Inglaterra e a França, que têm questionado seus sistemas de educação formal<sup>14</sup> por serem inadequados ou estarem desvinculados dos grandes processos de mudanças

---

<sup>14</sup> TANGUY, L. "Rationalization pédagogique et légimité politique." In: TANGUY, L., ROPÉ, F.(Org). *Savoirs et compétence: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan, 1994.

socioeconômicas, assim como na Alemanha, que tem se indagado sobre a pertinência da sua formação profissional dual,<sup>15</sup> tendo em vista o acelerado ritmo das mudanças na sociedade como um todo.

Há indícios de desestabilização do Welfare State<sup>16</sup> da Inglaterra e dos Estados Unidos, mentores das primeiras manifestações dessa nova fase de acumulação do capital. Aproximadamente a partir de 1968, começaram a ruir as bases sobre as quais se erigiu mais essa fase de expansão material da economia capitalista mundial, na qual se inscreveu a chamada "idade de ouro do capitalismo". Os sintomas mais explícitos da crise iminente do regime de acumulação norte-americano foram a desaceleração da taxa de crescimento do produto industrial, a retração do valor do comércio internacional e a concomitante expansão financeira que marcaram as décadas de 1970 e 1980, ensejando um conjunto de transformações constitutivas de mais uma tentativa de reestruturação capitalista em escala global.

De acordo com JESSOP (1991) com o esgotamento do regime de acumulação e do paradigma da organização industrial fordistas, o *Welfare State Keynesiano* perdeu sua eficácia, enquanto força estrutural e estratégica capaz de assegurar as condições de valorização do capital e de reprodução da força-de-trabalho. Em seu lugar, vem se configurando uma nova forma de

---

<sup>15</sup> GROOTINGS, P. "Da qualificação à competência: do que estamos a falar?" Revista Européia da Formação Profissional, Berlim, n. 1, 1994.

<sup>16</sup> John Maynard Keynes (1883-1946) notabilizou-se pelo "welfare state" e consagrou, historicamente, a possibilidade de integração intermitente entre capital e trabalho, na medida em que propicia alavancagem do nível de atividade econômica e repartição dos ganhos de produtividade. O Welfare State segue sendo a mais ambiciosa e bem sucedida construção republicana de solidariedade e proteção social. Ao longo do século 20, o Estado esteve presente de forma decisiva e crescente na definição dos rumos do capitalismo nos países mais adiantados. No campo econômico, com a rejeição dos automatismos do mercado e a adoção de políticas macroeconômicas de tipo keynesiano. No campo social, com a montagem de uma ampla rede de proteção social, o chamado Estado do bem-estar. Uma multiplicidade de condições econômicas, sociais, políticas e culturais, interagiram, a partir da década de 30, dando margem à ampla reforma nas instituições capitalistas, da qual resultou um peculiar modo de gestão da força-de-trabalho que se caracterizou, genericamente, pela implementação de uma nova forma de relacionamento entre capital e trabalho – tendo por base as negociações coletivas - e pela ampliação do papel do Estado, no tocante à manutenção do pleno emprego e à reprodução da força-de-trabalho - expressa nas políticas econômicas anti-cíclicas de inspiração keynesiana, e nas políticas sociais do *Welfare State*. Entendidos como uma nova forma de resolução dos conflitos entre capital e trabalho, os convênios coletivos se consolidaram no pós-guerra, convertendo-se em poderoso instrumento de planificação do consumo de massa e dos ganhos monetários capitalistas. Isto porque eles garantiram considerável rigidez à baixa dos salários nominais, tornando-os independentes do ritmo da acumulação e evitando, assim, uma deficiência cumulativa da demanda efetiva nos períodos de desaceleração da produção. Os convênios coletivos possibilitaram ainda a indexação dos salários aos preços e aos ganhos de produtividade. Por outro lado, os gastos sociais públicos, que caracterizaram a nova forma assumida pelo Estado capitalista, convencionalmente denominada de *Welfare State*, revolucionaram as condições de distribuição e de consumo, na medida em que contribuíram para a maior homogeneização do mercado e do preço do trabalho vivo. Ver também, Harvey, J.; Beamish, R; Defrance, J. *Physical exercise policy and the Welfare State: a framework for comparative analysis*. *Intrnational Review for the Sociology os Sport*, v. 28, n. 1, p. 53-54, 1993.

Estado que o citado autor denomina de *Workfare State Schumpeteriano*. Enquanto o *Welfare State Keynesiano* objetivava promover o pleno emprego em economias nacionais relativamente fechadas, através de uma política econômica cujo foco centrava-se na demanda; bem como almejava generalizar a norma do consumo de massa, mediante uma política social voltada à ampliação dos direitos ao bem estar e à criação de novas formas de consumo coletivo, o *Workfare State Schumpeteriano* visa promover a inovação da produção, dos processos, da organização e dos mercados, em prol da elevação da competitividade de economias abertas, a partir de mecanismos de intervenção econômica que enfatizam a oferta. Assim sendo, a política social torna-se subordinada aos imperativos da flexibilidade do mercado de trabalho e da competitividade estrutural.

A manifestação concreta assumida por essa mudança na forma de articulação entre Estado e capital tem sido a implementação, a partir do final da década de 1970, de uma agenda de reformas de inspiração neoliberal, cuja centralidade recai sobre o combate à inflação e sobre o ajuste das contas externas e internas, em detrimento da manutenção do pleno emprego.

Nesse contexto, as "políticas de emprego", responsáveis pela construção do estatuto do trabalho e pela sustentação do chamado "círculo virtuoso" do Segundo Pós-guerra (alimentado pela combinação de altas taxas de crescimento da produção industrial, elevação acelerada da produtividade do trabalho e simultâneo aumento dos salários reais) têm sofrido significativas transformações em termos de seu conteúdo e de seu objetivo, constituindo-se tais transformações em uma das facetas do atual processo de reestruturação capitalista.

De fato, as políticas públicas de trabalho e renda têm enfatizado um conjunto de intervenções no mercado de trabalho, de caráter provisório e focalizadas em segmentos específicos da oferta e da demanda de força-de-trabalho, além de medidas voltadas para a flexibilização das relações de trabalho. Destarte, elas se convertem em "políticas de mercado de trabalho", em contraposição às "políticas de emprego" de tradição "social-democrata e keynesiana".

Nos Estados Unidos, tudo o que foi feito - desde o *Social Security Act* de 1935, base do Estado de bem-estar iniciado pelo *New Deal*<sup>17</sup> de Franklin Roosevelt e levado às culminâncias pela *Great Society* de Lyndon Johnson, está sendo modificado ou repellido no governo Clinton e agora com Bush.

Na Inglaterra, levantamentos recentes indicam que 30% da população ativa foram expulsas do mundo do trabalho, outro tanto sobrevive com empregos precários e apenas 40% continuam com empregos seguros, ou seja, registrados. Em vista disto, o governo trabalhista divulga proposta de ampla reforma no sistema de concessão de benefícios sociais dos últimos cinquenta anos. Dentre os princípios, destaca-se a intenção do Estado em ajudar só aos mais necessitados. Os contribuintes desempregados devem ser incentivados a procurar trabalho ao invés de contar com a ajuda do Estado<sup>18</sup>.

Tony Blair, primeiro ministro britânico, propõe que o Estado se insira no que ele chama de a *Terceira Via*, isto é, um novo caminho entre o socialismo (a velha esquerda) e o liberalismo (a velha direita). Dentre as propostas estão quatro medidas modernizadoras: 1) reforma da economia, para adaptá-la às exigências de um mercado mundial globalizado; 2) modernização do Welfare State, para aumentar a inclusão social e mudar o papel do Estado, de provedor direto de benefícios para o de agente regulador dos setores relevantes para o bem-estar social; 3) reforma das instituições, para aproximar o povo do exercício do poder; 4) identidade clara e papel definido da atuação externa do Reino Unido.

---

<sup>17</sup> Trata-se da desconstrução de alguns princípios centrais da política social construída pelo Partido Democrata ao longo de mais de meio século. A fim de eliminar esse risco, a reforma em curso nos Estados Unidos obrigaria a cortar pela metade, até o ano 2002, o número de mães solteiras com direito a continuar a receber os benefícios. A outra metade teria de encontrar empregos ou alguma atividade remunerada. Em troca de economias totais que montariam a US\$ 55 bilhões em seis anos, haveria o perigo, segundo institutos especializados, de condenar ao nível de pobreza 2,6 milhões de pessoas, das quais 1,1 milhão são crianças. A correção das desigualdades, está sendo atualmente criticada e encontra-se desgastada em razão dos abusos cometidos em sua aplicação. Alguns políticos alegam, sobretudo, que uma ajuda fornecida por período ilimitado e sem condições acaba por induzir à aceitação resignada ou indolente da pobreza e da mediocridade como formas permanentes de sobrevivência. A redução gradual ou a eliminação total da ajuda após certo tempo forçariam, assim, as pessoas a mudar de comportamento e a aceitar empregos que lhes parecem menos atraentes do que o minguado dinheiro do governo. Veja-se, por exemplo, o caso das mães solteiras ou abandonadas, com frequência adolescentes. Há quem chegue a dizer que a garantia de ajuda governamental a cada criança estaria encorajando os nascimentos *ilegítimos*, concorrendo para a dissolução da família nos guetos negros. Ver a respeito do *Social Security Act* de 1935, *New Deal* de Franklin Roosevelt e *Great Society* de Lyndon Johnson, BERKOWITZ (1991) e TRATTNER (1979).

<sup>18</sup> Blair propõe limitar assistência social. *Folha de S. Paulo*, p.12, 27/03/98.

De acordo com o Primeiro Ministro, as reformas procuram responder às transformações econômicas, geradas pela globalização, e sociais, derivadas do envelhecimento do Welfare State e do desemprego estrutural. Na área social, o emprego e a elevação dos níveis de educação - de modo a capacitar a força de trabalho para operar com tecnologias modernas - é prioridade.

Blair manteve a ortodoxia econômica dos conservadores (redução da inflação e do déficit, equilíbrio orçamentário, privatizações) e combinou com reformas políticas e econômicas, dando prioridade a aspectos sociais. No plano econômico reformou o Banco da Inglaterra para torná-lo independente e implantou agências regionais de desenvolvimento. No plano social reformou a Previdência, a Educação e a Saúde, implantou um código de estabilidade fiscal e introduziu o salário mínimo. No combate ao desemprego, as medidas adotadas - chamadas de New Deal, em referência à política emergencial implantada por Roosevelt nos Estados Unidos em 1935, que, com recursos arrecadados pela tributação de empresas privatizadas, visa integrar desempregados ao mercado de trabalho - ilustram uma forma de descentralização voltada mais diretamente para o indivíduo. A reintegração dos desempregados ao mercado é vista como mecanismo fundamental de inclusão social, em que o indivíduo não só deve se sustentar como também participar ativamente da vida comunitária. Outra proposta é o estímulo à livre iniciativa.

Algumas medidas inovadoras na área fiscal e o uso de recursos provenientes da loteria nacional têm permitido ao governo conseguir recursos extraordinários para a execução de programas sociais, com mais gastos em educação, saúde, geração de empregos e meio ambiente, sem pressão sobre o orçamento.

No plano político, perderam importância questões tradicionais do poder associadas ao conceito de Estado-nação. O novo Estado democrático é pautado pela descentralização interna e pela soberania compartilhada externa.

Em linhas gerais, a proposta do acadêmico Antony Giddens (1998)<sup>19</sup>, diretor da London School Economics e do jornalista Will Hutton, editor do semanário britânico “The Observer” é que a Terceira Via é um novo modelo econômico de centro, sem os radicalismos de esquerda, que levaram ao fracasso a escola marxista, ou os excessos da direita neoliberal que acentuaram as desigualdades sociais. Para Hutton, a Terceira Via pode ser interpretada de duas maneiras: como uma moderna versão da social democracia, em que há uma melhor distribuição de renda junto

---

<sup>19</sup> GIDDENS, Antony. *Veja*, 30-9-98, p. 11.

com o reconhecimento de que as instituições do mercado capitalista podem e devem ser criativamente reformadas; ou como uma filosofia do liberalismo social, em que o mercado capitalista constrói as desigualdades e o Estado tenta aliviar seus piores efeitos, sem desafiar ou agredir os interesses econômicos.

Giddens prega a Terceira Via como uma alternativa à velha esquerda e à nova direita do século XX. Sobre este aspecto, discorda de Hutton. Os valores tradicionais do capitalismo são destrutivos. O capitalismo precisa ser humanizado e o Estado deve estar alerta, para que o mercado não domine as reais necessidades da população - argumenta.

O termo Terceira Via não é novo. Ele surgiu na década de 20, usado por alguns dos mais notórios movimentos políticos da época. Mais tarde, a Terceira Via passa a ser mencionada indicando socialismo de mercado, uma idéia que não chegou a lugar algum. Para entender melhor o conceito de Terceira Via defendido por Blair é preciso distinguir entre os dogmas da social-democracia (a velha esquerda) e do neoliberalismo (a nova direita).

Na social-democracia, a economia é mista, o Estado é corporativista, domina a sociedade civil, e seu papel na assistência social é extremamente forte: ele protege desde o berço até a sepultura. No neoliberalismo, o mercado é soberano, o papel do Estado é mínimo numa nação conservadora, e a assistência social é segura - explica.

A Terceira Via prega justamente o oposto, diz Antony Giddens. Ela pretende criar uma nova economia mista e um novo Estado democrático numa nação cosmopolita, em que o Estado será o principal investidor social e impedirá que a classe trabalhadora desapareça. Este era um dos valores do socialismo, que hoje está morto. Mas tem que encontrar um meio para despertar esses valores no novo contexto da economia globalizada, afirma Giddens.

Autor do livro *The Third Way (A Terceira Via)*, Giddens esclarece que esta expressão foi muito empregada na Europa, nas últimas três décadas, sobretudo em países como a Itália e a Suécia, na linha de socialismo de mercado. Isto é, um sistema que combina planejamento central e instituições do mercado. A maioria dos estudos, porém, demonstra que a idéia é inviável. Resultaria em desemprego, estagnação, caos financeiro. Desse modo, Giddens argumenta que não existe 'terceira via' desse tipo.

De acordo com o autor, a 'terceira via' defendida por ele é a social-democracia modernizada. Ela é um movimento de centro-esquerda, ou do que tem sido chamada de 'centro

radical'. Radical, porque não abandonou a política de solidariedade que tradicionalmente foi defendida pela esquerda. De centro, porque reconhece a necessidade de trabalhar alianças que proporcionem uma base para ações práticas. Seus principais objetivos são (1) a reforma do Estado, (2) a revitalização da sociedade civil, (3) a criação de fórmulas para o desenvolvimento sustentado, (4) preocupação com uma nova política internacional.

Fukuyama (1992) argumenta que não há uma alternativa satisfatória para o que ele chama de democracia liberal. O principal desafio da democracia capitalista neste século, diz ele, foi o comunismo de tipo soviético, que faliu definitivamente. Outras alternativas, de um tipo ou de outro, o fascismo, as várias formas de autoritarismo de direita, ou a teocracia de tipo iraniano permanecem possíveis, mas são infinitamente menos satisfatórias que a democracia capitalista e não correspondem, em nenhum dos casos, à marcha da história. O futuro pertence à democracia capitalista, que representa, nas palavras de Fukuyama (1992, p. 293),

o ponto final da evolução ideológica da humanidade" e a "forma final de governo humano" (p. xi). "Críticos esquerdistas da democracia liberal", sustenta ele também, "estão extraordinariamente carentes de soluções radicais para superar as formas mais intratáveis de desigualdade.

Fukuyama observa também, que durante toda a polêmica sobre o seu artigo "The End of History? no The National Interest" não foi sugerida nenhuma alternativa que pudesse ser melhor. Com efeito, isso prova um certo imobilismo da esquerda no atual momento, mas nada mais.

Erich Fromm (1983), em *Conceito marxista do homem*, assegura que a alternativa para os países subdesenvolvidos não é a escolha entre capitalismo e socialismo, mas entre socialismo totalitário e socialismo humanista marxista.

Neste sentido, Freitas (1995, p.57) esclarece que:

Para os sociais-democratas as reformas são sempre positivas pois elas não trabalham com a idéia de superar o modo de produção capitalista. Vivem a utopia da otimização do capitalismo ou sua humanização: o desenvolvimento econômico trará o desenvolvimento social, desde que capital e trabalho se entendam.

Por oposição, From e Freitas demonstram que há uma alternativa à democracia capitalista. Essa alternativa é a democracia socialista, e que Fukuyama não leva em consideração em suas análises. A democracia capitalista é mais uma contradição, pois ela engloba dois sistemas opostos. De um lado, há o capitalismo, um sistema de organização econômica que requer a existência de uma classe relativamente pequena de pessoas que possui e controla os principais

meios da atividade industrial, comercial e financeira, assim como a maior parte dos meios de comunicação; essas pessoas exercem assim uma quantidade de influência totalmente desproporcional na política e na sociedade, tanto em seus próprios países quanto em outros. De outro lado, há a democracia, que é baseada na negação desta preponderância e que requer uma severa igualdade de condições que o capitalismo, como Fukuyama e os construtores da Terceira Via admitem, repudia, dada sua real natureza, de dominação e de exploração.

Nos textos em tela, os autores acenam com a Terceira Via como alternativa ao atual estágio de desenvolvimento do capital. As proposições tendem a fazer elaborações na perspectiva idealista (LENIN, 1982), levando o leitor ao afastamento da reflexão e do debate político e ideológico sem discutir as relações sociais subjacentes ao modelo de produção capitalista. O idealismo é insuficiente para apreender os fenômenos sociais concretos.

Os autores relegam em suas propostas as relações históricas que se caracterizam enquanto força produtiva (capazes de aumentar a produtividade, o rendimento, a mais-valia, assegurando a acumulação do capital e as condições que o perpetuam); enquanto dominação política (que ao ser incorporada à sociedade industrial, ancorada numa política de racionalidade científico-tecnológica assumida pelo Estado, determina condições de vida, processos de trabalho, de acesso a bens culturais como educação, saúde, segurança, etc.); e ideológica (pela subjunção ao interesse das classes dominantes, mediatizados pelo Estado e expressos no ordenamento jurídico, planejamentos e diretrizes governamentais e administrativas), (SOBRAL, 1988).

Essa recorrência pode ser exemplificada nas obras em que os limites das análises socioeconômicas esbarrem na pobreza de percepções concretas e precisas. Não é de se estranhar, por exemplo que os pontos substantivos dessas obras se apresentem de forma pouco convincentes. Em geral, os autores proclamam a luta política por três direitos globais: o direito à cidadania global, o direito à renda mínima e a reapropriação dos novos meios de produção (isto é, o acesso e o controle da educação, da informação e da comunicação). É paradoxal que justo aqui os autores se saiam com três exigências formuladas na terminologia vigente nos direitos humanos universais. O problema dessas exigências é que elas pairam entre o vazio formal e o radicalismo impraticável. Tome-se o direito à cidadania global como exemplo: em princípio, não há como discordar; mas, se isso deve significar algo mais que uma solene declaração e ser levada a sério,

então preparar-se-iam para um desmoronamento geral, passando pela promulgação de leis globais e pela dissolução das fronteiras nacionais.

Nas condições atuais, isso desembocaria numa invasão dos países desenvolvidos pela mão-de-obra barata dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. O mesmo vale para as demais exigências: o direito universal à renda mínima é uma idéia excelente, mas como alcançar as condições socioeconômicas para a sua instauração? Essas críticas não se referem apenas a detalhes empíricos secundários. Os autores e suas referências não levam em consideração o desenvolvimento geral da sociedade e da sua base material como determinante dos acontecimentos que se dão no modo de produção capitalista, ancorado em referências que requerem a superação.

O problema fundamental dos textos está no pouco fôlego demonstrado quanto às análises da questão central que deveria orientar esta proposição: de que modo a Terceira Via superaria o antagonismo fundamental do modo de produção capitalista, a relação capital/trabalho?

Os efeitos perversos da globalização começam a manifestar-se, mesmo nos países desenvolvidos. As políticas neoliberais têm sido um dos estorvos para a defesa da solidariedade e de uma reforma do Estado Nacional capaz de levar a uma transformação produtiva com equidade social. Nestas circunstâncias, a “mão invisível do mercado” parece ser a chave para encontrar o “equilíbrio” e o “consenso” que se contrapõem à grave crise de deterioração dos padrões de vida da população, provocados pelas políticas de ajuste neoliberal, e à marginalização social crescente de populações em todo o mundo.

O contexto de produção capitalista contemporâneo e suas implicações no desenvolvimento tecnológico e no processo de trabalho configuram uma nova tendência de formação do trabalhador - a multifuncionalidade. A formação multifuncional subordina o conhecimento à instrumentalização pragmática, pressupõe uma educação básica com o desenvolvimento de habilidades intelectuais gerais e do hábito requerido para o ajustamento do trabalhador às inovações nas formas de organização das atividades produtivas, uma compreensão geral de um conjunto de tarefas e funções articuladas, exigindo capacidade de abstração, seleção, tratamento e interpretação das informações. Essa tendência de formação multifuncional vem superar o modelo taylorista/fordista, cujo ideário se fundamentava na teoria do capital humano, de natureza tecnicista e economicista, que valorizava o adestramento e o treinamento

profissional. Esse modelo de organização do trabalho tinha como princípios fundamentais: a separação entre a concepção e a execução do trabalho, a organização do trabalho na forma de tarefas, a rotinização dos procedimentos e a excessiva especialização da formação do trabalhador, numa relação com o exercício de tarefas.

A mudança na base técnica levará a uma mudança no modelo de educação até então utilizado no Brasil (o modelo fordista), para dar ênfase a uma formação generalizada e humanista, com uma visão do modo de organização da sociedade. Nessa perspectiva, o currículo escolar deverá ensinar mais “por que fazer” e não “como fazer”. Este novo trabalhador deverá dominar bem a língua, comunicar-se bem tanto oralmente, quanto por escrito, além dos conhecimentos instrumentais normalmente exigidos: matemática, química, física, etc. A formação para o ofício deverá dar lugar a um trabalhador habilitado a tomar decisões, adaptado a novas situações, apto a uma educação continuada baseada no seu próprio interesse.

Com a revolução industrial, a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola básica. A necessidade de realizar reparos e manutenção das máquinas substituía tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas obtidas por um preparo intelectual específico, o que levou à criação do ensino diferenciado entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais.

O trabalho continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação (SAVIANI, 1992).

Ao que os fatos indicam, o operário com gestos mecanizados e pouco discernimento, típico do modelo taylorista-fordista de organização da produção, deixa de ser funcional para os objetivos gerenciais dentro da nova etapa aberta com a aceleração do progresso técnico. Esta mudança está associada a um crescimento substancial da importância de uma boa educação formal da força de trabalho.

As novas exigências de capacidade de abstração, raciocínio crítico e presteza de intervenção estão diretamente ligadas ao grau e à qualidade da escolaridade formal, o que provoca impacto direto sobre a produtividade do trabalho. Este exemplo foi seguido pelo Japão e

as novas economias industrializadas do Leste Asiático que investiram na universalização de uma boa educação de 1º e 2º graus, bem como na ampliação do ensino superior, com ênfase na engenharia e outras áreas de ciências aplicadas, como requisitos essenciais para acelerar a adoção, a adaptação e a absorção de tecnologia.

A ideologia neoliberal, penetrando no campo educacional, exige maior planificação dos sistemas de ensino e processos pedagógicos, justificando o investimento na educação, na medida em que ela assume valor econômico.

A persistência e o agravamento de determinadas problemáticas no processo de formação profissional, a fragmentação do saber, as contradições entre as áreas do conhecimento, a segregação do saber e a dicotomia entre a teoria e a prática, entre outros, faz parte, segundo Arroyo (1995), “de uma política mais global de negação do saber às camadas populares”. Esta política é decorrente da organização capitalista do trabalho, que encontra sua expressão particularizada na escola, na forma como é organizado, concebido e avaliado o conhecimento. De acordo com Labarca (1987), esta forma de organização responde não somente a dimensões técnicas do problema, mas a conotações políticas do processo de qualificação profissional.

O trabalho fundamentado na multifuncionalidade - orientada pelo princípio da relação entre ciência e aplicação tecnológica - pressupõe sólida formação básica que contribua para superar a dualidade tradicionalmente existente entre formação técnica e geral, na perspectiva de uma formação ampla, integrada, flexível e crítica.

Esta nova tendência pressupõe o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, não se restringindo a um processo de socialização voltado exclusivamente para o mercado de trabalho. Implica na compreensão técnico-prática da ciência, dos conceitos, princípios e leis científicas fundamentais à orientação do processo de trabalho e dos princípios de organização do trabalho e da gestão social. Exige uma reformulação do ensino básico e da formação básica dos cursos de formação profissional, construindo a possibilidade de autonomia na identificação e solução de problemas, na busca de educação continuada e qualificação permanente (MACHADO, 1994).

As perspectivas apontam para um país que precisa de um grande esforço visando universalizar o acesso à educação, melhorando a média dos anos de estudo da força de trabalho. Necessita ainda melhorar a escola e dar educação para os atuais trabalhadores, como forma de

garantir o emprego. Cada vez mais os empregos serão menos estáveis, exigindo mudanças frequentes da função numa mesma empresa, por isso um trabalhador mais versátil seguramente será preferido.

O padrão mundial de alfabetização, entendido como a capacidade de ler e interpretar um manual de instrução de uma máquina ou aparelho, deixa o Brasil com um índice de analfabetismo de 50% dos trabalhadores, embora o número de analfabetos oficiais seja um pouco superior a 20% da população. A estrutura organizacional do trabalho pedagógico, no que se refere à divisão de tarefas, distribuição hierárquica do poder, seleção, organização e distribuição de conteúdos, dentre outros, tende a se reproduzir no interior da escola, principalmente nos aspectos relacionados à ordem, autoridade e submissão, conforme a categoria da divisão do trabalho.

Freitas (1991) adverte que o atual interesse do Brasil em atacar a questão do analfabetismo, pode ser indicio destas transformações na base material da organização social. De acordo com o autor, é possível que o trabalho pedagógico seja dirigido por um neotecnicismo, o que implicaria na “avaliação das escolas, avaliação do professor, distribuição de verbas e salários de acordo com estas avaliações, revisão curricular” (p. 12).

Há uma diferença fundamental nessa vontade de oferecer educação básica a toda a população. Enquanto os setores progressistas vêem na educação básica a possibilidade de formar um novo homem, os setores detentores do capital vêem a possibilidade de formar um novo trabalhador. O ensino básico e técnico tendem a ganhar valorização devido a sua importância na formação do novo trabalhador.

O novo perfil do trabalhador não pode ser formado dentro da empresa em curto espaço de tempo. São habilidades que necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular (escola pública ou privada). No caso brasileiro, a necessidade de universalizar a escola básica, como ponto de partida de um sistema nacional unificado em correspondência com as exigências atuais do mercado de trabalho, já começam a se manifestar. Sem tal universalização entra em evidência a impossibilidade operacional do parque produtivo nacional.

O projeto orientador dessas transformações leva em consideração a qualidade e a avaliação do ensino e da escola. É por esta razão que a educação tem sido matéria corrente na mídia nacional. Há muitos anos setores que militam na educação básica nacional têm alertado para a necessidade de ser oferecida uma educação de boa qualidade, entretanto somente agora vê-

se uma busca pela educação de qualidade, qualidade total. Ao que parece, todos pedem a mesma coisa, todavia não é bem assim! Aparentemente os discursos são os mesmos, porém os projetos políticos são antagônicos (Freitas, 1995).

Esta aparente identidade de discursos, revelada neste movimento, exige que se desvele não apenas os projetos políticos que os informam, mas principalmente suas contradições. A constatação do interesse das elites e dos setores oficiais, comprometidos com o projeto político neoliberal pela resolução dos problemas educacionais, não implica que a solução esteja de acordo com aquela almejada pelos setores progressistas. Seu objetivo é o de adequar a escola e os professores às necessidades criadas pela nova forma de organização do trabalho, que tem como objetivo aumentar o padrão de exploração da classe trabalhadora.

A nova cultura do trabalho provocou mudanças nas políticas educacionais em três elementos: descentralização do sistema educacional, construção do novo paradigma e recuperação de um espaço de legitimidade para o Estado Nacional.

Descentralização e regionalização, na América Latina e Brasil, são identificadas no âmbito de uma economia transnacionalizada e, portanto, globalizada, de acordo com as configurações das forças hegemônicas, na sua relação com os grupos antagônicos. Medidas de caráter centralizador ou descentralizador são utilizadas conforme os interesses em jogo no desenvolvimento de determinado setor de atividade. Em alguns países a descentralização teve objetivo financeiro, que consiste em descarregar o gasto social nos níveis mais baixos do Estado e da comunidade.

A recuperação de um espaço de legitimidade para o Estado Nacional se dá via privatização. Estando ausente qualquer mecanismo que possa gerar condições de bem-estar, o Estado pode veicular o modelo, viabilizando a incorporação do país no circuito de intercâmbio mundial (de bens, serviços e dinheiro). As características de bem-estar são suficientemente singulares, e não contemplam questões que estão contidas na problemática do estado de bem-estar social do primeiro mundo.

No plano político, as teorias neoconservadoras ou neoliberais foram adotadas e estão orientando os programas de governo de vários países, que devem contemplar as políticas impostas pela adaptação do modelo de acumulação proposto pela globalização financeira.

No plano educacional, a recuperação do Estado Nacional ocorre via captação de recursos externos e pela construção de uma viabilidade técnica para as reformas do sistema. Os projetos para a formação de profissionais obedecerão à simetria dos processos políticos desenvolvidos e o perfil dos profissionais será traçado de acordo com as novas leis do mercado, orientado pelo capital e que conta ainda com a elaboração de uma nova Lei de Educação, o que vem ocorrendo nos últimos anos, em vários países da América Latina. Essas políticas são definidas por agências financiadoras internacionais tais como o FMI e o Banco Mundial.

No âmbito escolar, evidencia-se a criação das condições para a privatização. Nas questões relativas ao ensino, o Estado - até porque destina recursos para outras áreas de maior interesse - apresenta-se falido e tem na parceria (leiam-se empresários) a solução.

A importação de mecanismos de gestão da empresa privada pode ser observada através de três diferentes ações. A primeira é a proposta de introdução da cobrança de anuidades nas escolas públicas, principalmente nas de ensino superior. Apesar de não estar posta em discussão, esta proposição permanece como parte da agenda educacional do atual governo. O Ministro da Educação, embora declare que ainda não é o momento, deixa em aberto a possibilidade de que tal proposta se torne viável. Já faz parte das recomendações de organismos internacionais para a educação, tais como o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (Cf. WORLD BANK, 1995; BIRDSALL; SABOT, 1996)

Esta preocupação e união em torno de um esforço para a melhoria da educação, certamente tem seus motivos e objetivos bem definidos pelos os empresários. É evidente a utilidade de uma educação, que qualifique a força de trabalho e a coloque em condições de poder aumentar a produtividade e demais condições de competitividade da indústria, no momento crucial da abertura dos mercados, impulsionada pela economia globalizada.

A literatura internacional indica que a participação de empresários na educação não é uma particularidade do Brasil. Há todo um repertório produzido com o objetivo de ampliar a influência do empresariado nos sistemas educacionais de seus países. Um outro fato preocupante, constatado por pesquisadores nos países centrais, é de que neles vem ocorrendo um fenômeno de diminuição de participação de grupos sociais e comunitários na organização da vida social, enquanto cresce a ingerência dos grupos econômicos, associações de homens de negócios e de

bancos, como grupos de pressão na definição de políticas sociais.<sup>20</sup> As dimensões do fenômeno chamado “globalização”, e sua influência no sistema de educação, vem preocupando, por outro lado, não apenas os seus críticos nos países em desenvolvimento, como também nos países centrais. Isto se dá porque, tão logo um país entra nas malhas da economia global, um amplo conjunto de decisões é retirado das mãos dos governos nacionais.

Neste momento, vários países da América Latina, por exemplo, estão empenhados em reformas educacionais respondendo a decisões supranacionais, derivadas de acordos internacionais de seus governos com agências tais como o Banco Mundial ou o FMI em troca de empréstimos ou ajudas financeiras. Estas políticas “de ajuste” fazem parte de um pacote mais amplo, visando sobretudo o controle das economias nacionais pelo mercado global e apenas parcialmente sujeito às determinações locais. É na esteira dessas motivações que os capitalistas hoje, mais que nunca, demandam que os trabalhadores sejam treinados para aceitar tecnologias de produção desenvolvidas em economias avançadas e empregadas em escala mundial.

Essas inovações fazem com que a educação seja influenciada, pois, por elementos culturais de outros países, o que vem acompanhado de ajustes no sistema educativo e produtivo, que desestabilizam relações entre as hierarquias ocupacionais e sociais, levando a uma quebra dos antigos padrões de reciprocidade, ao impulsionarem a busca de uma maior competitividade (tanto na escola, como na indústria).

Nos países com longa tradição de fornecer educação a amplos contingentes da sociedade, sem distinção de classes social, isto também está visível, pela transferência de grande número de alunos para escolas particulares, diminuindo assim os laços de solidariedade e os vínculos que a escola preservava até então com a comunidade, e prejudicando a difusão de valores que são compartilhados pelo grupo social. Nos países desenvolvidos, o que mais preocupa as autoridades governamentais é o desajuste entre a minoria educada e a massa, que nesse momento é assistida por uma educação de baixa qualidade e pouca ou nenhuma eficácia. Na França, o que se propõe é uma “aquisição de saberes primordiais” que seriam destinados à educação de massas.

As iniciativas que estão sendo propostas pelo MEC, seguem as orientações dos documentos do Banco Mundial para a educação da década de 90. A atuação do Banco Mundial,

---

<sup>20</sup> Noel McGinn, “Education, Democratization, and Globalization: a challenge for Comparative Education”, *Comparative Education Review*, vol.40, n°.4, November 1996.

juntamente com de outras agências internacionais começou ainda na década de 70. Mas seu envolvimento com a política educacional nunca foi tão abrangente no Brasil como agora.

Entre as recomendações do Banco Mundial, produzidas por seus técnicos e pesquisadores comissionados ao longo de três décadas, estão algumas das políticas que estão sendo colocadas em prática no Brasil pelo MEC. Elas se referem à educação básica, à busca da qualidade como efeito de políticas de ajuste, a uma reestruturação do ensino profissional e a um tratamento da capacitação docente em serviço como instrumento de sua adequação aos propósitos das reformas. Há um forte viés economicista, privilegiando análises de custo-benefício e culpabilizando os professores e seu baixo nível de desempenho pelo fracasso escolar. Na visão do Banco Mundial, mais importante do que os mestres, para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, é o papel desempenhado pelos textos escolares. Deriva daí a introdução, a um custo altíssimo, segundo foi noticiado pela imprensa, de equipamentos educacionais como as “bibliotecas escolares” e “cantinhos de leitura”. Outra fixação desse tipo de política é a fascinação pela tecnologia de ponta, como a informática educativa ou do ensino à distância via programas como o da “TV Escola”. Isso, sem falar na falta de mestres preparados para sua utilização, o que muitas vezes ocorre, além da falta de outros insumos básicos nas escolas.

Um só exemplo concreto da aplicação de políticas educacionais seguindo os ditames do Banco Mundial, basta verificar a implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental em vários estados brasileiros. A grande preocupação com o fim da retenção é a diminuição dos gastos educacionais, mas a eliminação do sistema seriado serve também para que se proponham mudanças fundamentais na metodologia de ensino e de avaliação do ensino básico. Pontos fortes nesse novo arcabouço do sistema de ensino público são a autonomia da escola, o fortalecimento da sua direção, as mudanças na forma de avaliação, a capacitação docente e a inovação curricular.

Chama especial atenção, na série de coincidências com o padrão internacional de educação voltada para os valores difundidos pela globalização, a ênfase na dimensão formativa (também presente na LDB) e o delineamento de um novo perfil de professor. Este deve ser capacitado de modo a poder “ajustar-se e obter os melhores resultados com os limitados recursos postos à sua disposição”.

O parecer da ANPEd<sup>21</sup> sobre as metas e propostas do Plano Nacional de Educação, elaboradas pelo MEC, nos mostra como elas estão distanciadas dos interesses maiores da população e de como são frouxos os vínculos ali estabelecidos com a sociedade. Aponta falhas em quase todas as metas, na forma como são desenhadas, mostra o fraco empenho do governo em prover recursos e deixa claro o fato de que este se exime do financiamento do ensino médio. Contraditoriamente ao que propugna para o ensino profissional, reconhecido como da mais alta importância, discrimina o aluno trabalhador dificultando sua formação, propondo uma fragmentação em módulos, que dificilmente será completada pelo estudante, fechando-lhe também as portas do ensino noturno regular.

Ao tratar das demandas que se apresentam sobre os sistemas educacionais a partir da nova configuração na esfera econômica, Paiva (1990) identifica quatro teses principais sobre as tendências de formação da mão-de-obra, sob o capitalismo. A primeira afirma existir uma inclinação à desqualificação progressiva em termos absolutos e relativos. A segunda aponta a qualificação média da força de trabalho. A terceira indica uma polarização das qualificações que identifica a existência de maior qualificação de um pequeno contingente da força de trabalho, ficando a grande massa alijada desse processo. Por fim, cita a tese da qualificação absoluta e da qualificação relativa, segundo a qual a elevação da qualificação média encobriria um processo de qualificação relativa, tomando em conta o crescimento mais acelerado do conhecimento socialmente disponível.

No Brasil, um novo ciclo de desenvolvimento baseado nessas premissas encontrará vários entraves, e dentre eles, o educacional. Assim, a formação profissional torna-se questão estratégica, tanto na criação científica quanto na transformação da ciência em tecnologia. Isto se torna um tanto quanto problemático, quando se considera as condições da escola. Alguns dados podem ser elucidativos em relação ao que se cita: as escolas de ensino básico registram índice de reprovação de 50%, há suspeitas de que cerca de 30% dos alunos da rede estadual não frequentem as aulas, e um percentual igualmente expressivo de crianças abandonem a escola antes mesmo de completar a 1ª série. Em comparação com outros países, o ano letivo é de 180 dias ocupados em um único turno, contra 240 dias de aula por ano para os alunos do 1º grau na Tailândia, por exemplo, com 8 horas diárias de aula. O relatório da UNICEF (The Progress of

---

<sup>21</sup> Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação, São Paulo, dezembro de 1997.

Nations), sobre a posição de 129 países acerca dos seus investimentos sociais, destaca que, pelo menos, 88% das crianças matriculadas no 1º grau deveriam concluir a 5ª série. Entretanto, somente 39% destas concluem. Além disto, no caso brasileiro o ano letivo, não raro, é agravado pelas greves ocorridas devido às más condições de trabalho dos professores.

Submetido aos movimentos gerados nos países hegemônicos com suas respectivas ideologias, o Estado brasileiro, durante o governo do ex-Presidente Fernando Collor de Mello, continuado pelos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, assumiu o papel de agente planejador e organizador das bases de uma nova política industrial e comercial em que se privilegia a adoção e a ampliação das novas formas de organizar a produção e o processo de trabalho e, conseqüentemente, as políticas educacional e social sob a égide da chamada terceira revolução industrial, como esforço para a inserção da economia e da sociedade brasileira nas novas relações sociais capitalistas.

Nessa perspectiva, em 1990 foi criado o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação e do Desporto (PBQP/MEC), ligado ao Comitê Nacional de Qualidade e Produtividade, apoiado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). De acordo com o Boletim Informativo do PBQP (1991), o governo é o articulador institucional e provedor da infraestrutura organizativa e tecnológica do programa.

Dentre as estratégias para a implementação desse programa, destacam-se o Programa Educação pela Qualidade Total (1992), lançado pelo Instituto Euvaldo Lodi - IEL, 1992, e o Encontro Nacional de Pedagogia da Qualidade Total (1992). Estas estratégias visavam a formação de uma nova mentalidade voltada para a qualidade total. Outro tipo de estratégia foi a elaboração de uma proposta educacional fundamentada na qualidade total, elaborada por Cosete Ramos, dirigente do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade do Ministério da Educação e Desporto, e difundida através de seus livros *Excelência na educação: a escola de qualidade total* (1992) e *a pedagogia da qualidade total* (1994).

De acordo com Silva (1995), Cosete Ramos tenta construir ideologicamente “novas” representações e significações sociais das práticas escolares, a partir do ideário da qualidade total. Nesta operação, técnicas motivacionais referidas anteriormente são “exemplarmente” utilizadas pela autora enquanto tecnologia de manipulação da subjetividade das pessoas, como alerta.

As proposições de Cosete Ramos para “renovação” da educação escolar são articuladas de modo a expressar a excelência de uma escola envolvida com a pedagogia da qualidade total. A excelência está condicionada à capacidade das pessoas do quadro da escola, em elaborar, em equipes, um planejamento estratégico com vistas ao desenvolvimento de ações educativas e, enquanto um planejamento flexível, as ações devem mudar “sempre que as demandas da clientela assim o exigirem”. Providências como “controle permanente” das ações educativas previstas no planejamento são evidenciadas como uma questão importante para uma maior eficiência e eficácia pedagógica, assim como “o controle estatístico” é indispensável.

As inovações dos processos pedagógicos com a introdução permanente de novas tecnologias de ensino no cotidiano da prática pedagógica do professor - o treinamento em serviço é o recurso proposto - por considerar Ramos que o avanço do conhecimento requer “continuamente que as pessoas tenham oportunidades de aprender novas idéias e novas habilidades, de rever suas crenças e valores [...] e de ensaiar novas visões de mundo”. A construção da excelência da escola de qualidade total exigirá que o diretor, como gerente moderno da instituição, centre seus esforços no “convencimento e estímulo, para obter o envolvimento e a adesão de todos”, tudo isto numa atmosfera contagiante e energia e entusiasmo gerais (RAMOS, 1992).

Na construção de novas significações sociais os alunos são apresentados como “clientes” da escola e, para que eles aprendam com satisfação, é necessário o “envolvimento emocional do professor-líder no processo educativo”. Nesse sentido, a escola de qualidade total pela sua “força vitalizante”, torna-se um sonho, porque, como “desafio, marcha rumo a um mundo de igualdade e fraternidade que somente a educação pode construir”. As proposições de Cosete Ramos no sentido de “renovação” da educação são, sem dúvida, respaldadas em tecnologias de manipulação da subjetividade das pessoas: procura-se construir novas significações do campo educacional e social pela introdução de novos signos, forjam-se novas identidades individuais e sociais ajustadas ao contexto neoliberal, produzem-se novas representações sociais através de exemplos de práticas das relações mercantis. Desse modo, os indivíduos particulares podem visualizar e compreender as interfaces da escola com clientes fornecedores de equipamentos tecnológicos, de materiais audiovisuais, de serviços de terceiros etc., delineando, assim, horizontes de parcerias entre o público e o privado e fornecendo prescrições de práticas pedagógicas da chamada pedagogia da qualidade total.

As proposições práticas da pedagogia de qualidade total apresentadas por Cosete Ramos deixam antever, inclusive, que tal pedagogia tenta organizar a escola e o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com esquemas organizacionais do trabalho empresarial que é sistematizado pelo método de gestão empresarial pela qualidade total. A educação escolar tem um papel de facilitadora nesse processo de reordenamento da ordem social capitalista, e é fonte considerável de investimento para o crescimento econômico e para a competitividade internacional. O aprendizado para as novas demandas do mercado de trabalho vai além do conhecimento específico ou instrumental, para abranger a educação em sentido lato: desenvolvimento de atitudes, e habilidades e capacidades técnicas são tão importantes quanto o domínio de conhecimentos. Cabe à escola “formar o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflito” (PLANO DECENAL, 1993, p. 21). É a partir da compatibilização entre objetivos educacionais, alvos político-sociais e finalidades econômicas que a educação escolar ganha centralidade política nos planos governamentais de nuances neoliberais.

Concebida no Japão por especialistas americanos, tendo a Toyota como campo de experimento, a qualidade total representa o atual modo de gestão do trabalho empresarial e tem como fundamento a chamada filosofia do TQC - Controle de Qualidade Total. A qualidade total está relacionado com fator de modernização, com estratégia de gerência participativa e com fator de produtividade, competitividade e redução dos custos e desperdício do universo organizacional.

Antunes (2000) mostra que as experiências do toyotismo ou o chamado modelo japonês estão em sintonia com a lógica neoliberal, configurando, desse modo, uma decisiva aquisição do capital contra o trabalho em escala ampliada.

Com base nessa doutrina, as atuais formas de sociabilidade das relações capitalistas estão firmadas na supervalorização do “quociente emocional” (QE) das pessoas em termos de auto-conhecimento, auto-controle, auto-motivação, auto-estima (trata-se da habilidade do indivíduo em lidar com os conflitos, manter-se calmo e “ajustado” diante de problemas, não sucumbir a ansiedades, angústias e depressões); na hipervalorização do sentimento de onipotência (somente os mais esforçados ganharão a batalha da concorrência); no talento da adaptabilidade e disponibilidade integral do indivíduo face aos objetivos do universo capitalista. A exigência de uma qualidade absoluta pressupõe a mobilização de todos envolvidos - capitalistas, dirigentes e

trabalhadores - assim como a canalização máxima de suas energias - físicas, psíquicas e libidinais - na busca da excelência e do sucesso da gestão empresarial pela qualidade total.

Machado (1994) e Antunes (2000) advertem que as atuais formas de sociabilidade das relações se distinguem qualitativamente daquelas próprias da era do fordismo, que eram movidas por uma lógica mais despótica, ou seja, mais opressora. A do toyotismo, com seus contornos expressos nas práticas de gestão pela qualidade total, utiliza formas mais requintadas de envolvimento, haja vista a ampla utilização de técnicas motivacionais; é mais manipulatória pelo “envolvimento cooptado”. Na essência, a questão principal é o controle (total) sobre o processo de trabalho e a apropriação do saber e do fazer do trabalhador.<sup>22</sup>

A emergência de uma nova ordem cultural impõe um novo tipo de vida societária e, conseqüentemente, novas exigências à educação escolar. Face a essa realidade, a educação ganha centralidade nas pautas das políticas governamentais, devido não somente às exigências colocadas pelo novo paradigma de desenvolvimento em conexão com a nova ordem de competição internacional, trazida pela globalização da economia, mas certamente devido a necessidades estratégicas de produção de novos valores, moldagem de comportamentos, requalificação acadêmica e profissional e elaboração de novas formas de imaginário e significação sociais.

As exigências atuais, colocadas pela nova ordem cultural à educação escolar, demandam formulações que têm no tema da qualidade total a instrumentalização teórico-prática. A chamada pedagogia da qualidade total assume o papel de operar “inovações” educacionais que devem incidir sobre as práticas administrativas e pedagógicas da escola. Evitando automatizar o ideário da qualidade total das práticas culturais em que são articuladas, oferecem-se as publicações e outros materiais impressos, enquanto estratégias de prescrição “renovadora” de práticas educacionais e de construção de novas significações sociais.

É claro que as mudanças ou inovações dos sistemas educacionais e da escola fazem parte do programa de reforma das políticas públicas do Estado, tal como vem acontecendo na América

---

<sup>22</sup> A citação a seguir ratifica as observações feitas pelos autores: “É preciso ter o máximo controle sobre os empregados, determinar normas rígidas, supervisionar, fiscalizar [...] a organização deve aproveitar os conhecimentos, técnicas e experiências dos empregados” (fascículo sobre a qualidade total, *Folha de S. Paulo*, n.1, 1994).

Latina e no Brasil. Descentralização, parceria, privatização, novas formas de gestão, controle local e comunitário das escolas são propostas presentes na agenda neoliberal com grande respaldo nas instituições públicas educacionais.

Uma preocupação dos órgãos internacionais, que se colocam a tarefa de pensar a ordem e a democracia no mundo, é evitar que o processo de globalização gere mais pobreza e exclusão, comprometendo a estabilidade social e a paz mundial. A resposta a essa preocupação por parte de alguns desses organismos internacionais é o paradigma de *Desenvolvimento Humano*, retomando o paradigma de *Desenvolvimento Econômico* da década de 80. Seu principal objetivo é investir em “gente”, na população, “aumentando suas oportunidades de educação, atendimento médico, renda e emprego, e cobrindo o espectro completo das necessidades humanas, desde um meio ambiente físico saudável até as liberdades econômicas e humanas” (CORAGGIO, 1995b, p. 26 e 37).<sup>23</sup>

Apesar dos empréstimos do BM na América Latina corresponderem a menos de 5% dos gastos públicos com educação na região, sua influência é muito grande na definição das políticas educativas na América Latina, propondo prioridades como melhoria da eficiência interna, qualidade, equidade, descentralização, privatização.

As propostas de políticas educativas delineadas no encontro promovido pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO, a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, em Jomtien, na Tailândia, vinculava desenvolvimento humano à educação, enfatizando a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem para melhorar a qualidade de vida. Fixou-se também, naquele encontro, orientações que vão se convertendo em temas recorrentes na justificação e formulação das políticas educativas na América Latina. São eles: centralidade do conhecimento, equidade, qualidade e novas formas de gestão (descentralização). Apesar de serem muitas vezes apresentados como temáticas novas, tratam-se de questões revisitadas de tempos em

---

<sup>23</sup> Do ponto de vista de uma política de investimentos global, a América Latina não aparece como prioritária, segundo Coraggio. Primeiro porque, pelos índices de desenvolvimento econômico alcançado, sua situação não parece tão precária quando comparada a outras regiões com situação mais dramática, como alguns países da África e Ásia. Segundo porque, do ponto de vista estratégico, os recursos tendem a ser encaminhados para as novas economias de mercado da Europa Oriental, a ex-União Soviética e a China. A limitação dos recursos destinados à América Latina implica a focalização dos investimentos em áreas prioritárias, como veremos a seguir.

tempos nesse século. A reflexão sobre esses temas ajuda a compreender e avaliar as políticas delineadas e propostas para a América Latina.<sup>24</sup>

Desde o início da presente década, algumas perspectivas de políticas sociais orientadas para as exigências do estágio atual do capitalismo para a América Latina têm sido delineadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de agências da ONU, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a comissão Econômica para América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e a UNICEF. Apesar de existirem algumas distinções em seus objetivos, concepções e propostas políticas, algumas temáticas recorrentes nas proposições desses organismos são importantes para uma compreensão prospectiva dos programas sociais e, em especial, educacionais na América Latina.

Em 1990, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) elaborou uma proposta chamada *Transformación productiva con equidad*, em que afirmava que, após os anos 80, “esta década de desenvolvimento perdido e de aprendizagem dolorosa”, os anos 90 exigiriam o enfrentamento de desafios extraordinários como fortalecer a democracia e, ao mesmo tempo, ajustar as economias, estabilizando-as e incorporando-as a uma mudança tecnológica mundial intensificada ao novo paradigma de desenvolvimento e ao novo reordenamento mundial (CEPAL, 1990). A idéia central do documento da CEPAL é “que a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social”. Na incorporação e difusão do progresso técnico intervêm muitos fatores. Entre eles, a proposta da CEPAL destaca o fortalecimento da base empresarial, a infraestrutura tecnológica, a crescente abertura para a economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos. Nesse último âmbito, os atrasos no eixo educação-conhecimento comprometem possíveis avanços em outros aspectos da incorporação e difusão do progresso técnico” (CEPAL, 1992).

---

<sup>24</sup> Entre os estudos sobre essas temáticas, podem ser mencionadas as publicações de Paiva (1994); Gentili e Silva (1994); Gentili (1995); Frigotto (1995), Puigglós (1995).

Na perspectiva de uma “visão ampliada da educação básica para todos”, a Conferência propunha: promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e fortalecer as ações educativas (UNPD/ UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL, 1990).

A vinculação entre recursos humanos e educação é o eixo central de outro documento da CEPAL, desta vez associado à Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe da UNESCO (OREALC), chamado de *Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidad*, de 1992. Seu objetivo é esboçar linhas de ação para políticas e instituições que pudessem favorecer as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, na perspectiva da noção de complementaridade entre transformação produtiva e equidade proposta no documento anterior da CEPAL. A estratégia proposta se articula em torno de objetivos (cidadania e competitividade), de critérios norteadores (equidade e desempenho) e do delineamento de reforma institucional (integração nacional e descentralização).

Na efetivação de políticas de educação, esses critérios se traduzem nos seguintes objetivos: primeiro, gerar uma institucionalidade do conhecimento aberta aos requisitos da sociedade; segundo, garantir o acesso universal aos códigos da modernidade e, ainda, garantir que a população adulta maneje um mínimo dessas destrezas através de programas de educação e capacitação; terceiro, impulsionar a criatividade no acesso, difusão e inovação em matéria científico-tecnológica e quarto, fomentar políticas destinadas a propiciar uma gestão institucional responsável (CEPAL, 1992; OTTONE, 1994).

Na definição das políticas educativas na América Latina, o Banco Mundial assume papel decisivo o Banco Mundial e sua posição de defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista, sem a preocupação dos documentos cepalinos de vincular esses objetivos com o desenvolvimento da cidadania. As propostas do BM também se referem ao combate à pobreza, à promoção da equidade social, a uma política de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos. O BM vê “a inversão em educação como a melhor maneira de aumentar os recursos dos pobres”(World Bank, 1990). Apesar dos empréstimos do BM na América Latina corresponderem a menos de 5% dos gastos públicos com educação na região, sua influência é muito grande na definição das políticas

educativas na América Latina, propondo prioridades como melhoria da eficiência interna, qualidade, equidade, descentralização, privatização.

O documento Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade (CEPAL/OREALC, 1992) afirma a centralidade da educação e da produção do conhecimento. Ainda que não expressa dessa maneira, é possível reconhecer nos documentos propostos pelos organismos internacionais, nas propostas de políticas educativas de outros países da América Latina (como Chile, Argentina e Colômbia), no “Plano Nacional de Educação para Todos” do Brasil e outras falas sobre reforma educativa nessa década - a proposição de um novo paradigma de conhecimento.

Para que os países da América Latina tornem-se competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talento para “difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo de bens e serviços. A acumulação de conhecimentos técnicos implica uma complementação entre criação de conhecimento, inovação e difusão. Para desenvolver e utilizar plenamente as novas tecnologias, resultam imprescindíveis alguns processos fundamentais de aprendizagem, em particular as modalidades de aprendizagem mediante a prática (*learning-by-doing*), mediante o uso de sistemas complexos (*learning-by-using*) e mediante a interação entre produtores e consumidores (*learning-by-interacting*)”. (CEPAL/OREALC, 1992).

De que conhecimento fala-se? No Glossário do Documento síntese de Jontiem define-se a necessidade de aprendizagem como: “*conhecimento, capacidades, atitudes e valores* necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo”. Apropriando-se da definição da CEPAL/OREALC, pode-se falar de um conhecimento que se adquire pela ação (*saber fazer*), pela utilização (*saber usar*) e pela interação (*saber comunicar*).

*Saber fazer*: o conhecimento é orientado por sua operacionalidade. Essa concepção guarda semelhanças e distinções que a velha e conhecida Escola Nova vem chamando por todo esse século de *aprender a aprender*. Aprender a produzir conhecimentos e não simplesmente aprender, no sentido da mera assimilação de conhecimentos já produzidos.

O valor do conhecimento é assim previamente definido por sua operacionalidade: mais importante do que saber, é saber fazer, saber buscar informações, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções. É enfatizada a capacidade do indivíduo construir seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitudes e habilidades como autonomia, auto-avaliação

contínua, criatividade, responsabilidade compartilhada, policognição. Parte-se do pressuposto de que toda - ou quase toda - aprendizagem passa pela mediação da ação, de que todo conhecimento supõe uma reconstrução por parte do indivíduo e de que as possibilidades de mediação e relações abstratas mais sofisticadas só estão dadas para as etapas mais avançadas de escolarização.

*Saber usar:* a medida do conhecimento é o uso que se pode fazer dele. Sua validade e importância são definidos por sua operacionalidade, sua instrumentalidade imediata. O conhecimento é funcional: saber para quê? O próprio processo de ensinar-aprender é transformado por essa necessidade de aplicação imediata: aprender fazendo, aprender em serviço, aprender praticando.

*Saber comunicar:* o conhecimento é cada vez mais apropriado coletivamente através da informática e das telecomunicações. Essa capacidade de distribuir e “acessar” os conhecimentos é uma exigência da produção e da vida social. O conhecimento se confunde com informação e conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações.

A formação de um novo trabalhador que dê conta destas novas e mais complexas tarefas passa a exigir a formação de um professor sob novas bases, conforme alerta, feito pela ANFOPE em seu Documento Final do VI Encontro, em 92, "Nossa avaliação é que a questão da formação do educador estará cada vez mais em debate no bojo das "transformações" que o capital espera da escola" (ANFOPE, 1992).

A ANFOPE (1992) já apontava, também, as conseqüências desta proposta neoliberal para a educação:

- ✓ privatização do ensino em todos os níveis;
- ✓ ênfase em uma concepção de educação tecnicista que vê a educação, a escola e o professor dentro de uma perspectiva a-histórica, eliminando da análise seus determinantes históricos e sociais;
- ✓ adoção de uma concepção pragmatista de educador, que o vê como um prático, reduzindo o conceito de "prática social" ao de "resolução de problemas concretos" para os quais deve-se preparar o professor, com o conseqüente emprobecimento da formação teórica e política;

- ✓ perda da autonomia universitária expressando-se pela falta de autonomia didático-científica, sobretudo no que diz respeito ao currículo e à pesquisa, através da asfixia financeira das IES aliada a procedimentos de avaliação externa que impedem a articulação e o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico próprio;
- ✓ maior controle do aparato escolar via avaliação externa da escola e avaliação do desempenho do professor, sem garantir as condições materiais necessárias e salários condignos e, ao contrário, condicionando mais verbas para a escola e aumento de salário para o professor aos resultados das avaliações, as quais se convertem em instrumentos de ação política do Estado ou da "sociedade.
- ✓ implantação de políticas educacionais que, sob o discurso da descentralização e democratização podem levar ao descompromisso com a manutenção da escola e ao esvaziamento das condições de trabalho do professor.

As transformações tecnológicas no contexto do capitalismo atual e seus desdobramentos em termos de novas exigências de qualificação do trabalhador permitem delinear algumas expectativas sobre as características que deverão ser esperadas de um indivíduo educado para atuar competitivamente. Como dizia Gramsci (1991, p.397). em “Americanismo e fordismo”, estava em causa no taylorismo o “novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos precedentes e, indubitavelmente superior”

#### 1.4.1 A reforma da educação superior

Outra face dos ajustes e desregulamentações, segundo Soares<sup>25</sup>, é o “assalto às consciências”. A Nova Ordem desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia, a produção de consensos em torno das reformas em curso só podem ser feitas à custa de um

---

<sup>25</sup> SOARES, Maria Clara Souto. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: TOMMASI, L. WARDE, M. HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

violento processo de amoldamento subjetivo: perdem-se os direitos sociais à cidadania, mas convence-se de que, no horizonte, existe um mundo tecnologicamente mais desenvolvido.

Encontram-se os indicadores do “assalto às consciências e do amoldamento subjetivo” na política para a educação na América Latina, a partir do “Consenso de Santiago”, abril 1998,<sup>26</sup> em que a Educação é colocada como central nos acordos internacionais.<sup>27</sup> Estas estratégias visam cobrir a dívida social produzida pela Primeira Geração de reformas emanadas desde o “Consenso de Washington<sup>28</sup>”.

---

<sup>26</sup> Nos dias 18 e 19 de abril aconteceu em Santiago do Chile, a 2ª Reunião de Cúpula das Américas, com a presença de 34 chefes de Estado do continente, para dar continuidade ao processo de discussão da constituição da ALCA - Associação de Livre Comércio das Américas. Segundo Júlio MIRAGAYA - Analista Econômico da CEDEPLAN e Presidente do Sindicato dos economistas do DF-, trata-se de uma articulação envolvendo os distintos interesses econômicos nacionais e que resultará em expressiva repercussão nas respectivas economias, assim como nas condições de vida dos povos das Américas. A ALCA é a resposta Americana à ofensiva dos alemães na Europa (Tratado de Maastrich - União Européia) e japoneses na Ásia (APEC - Cooperação Econômica Ásia-Pacífico), Associação de 13 países Asiáticos e ainda, México, Canadá, Chile e EUA. Seu objetivo é estender o mercado criado inicialmente pelo NAFTA - North American Free Trade Association) que engloba EUA, México e Canadá, até a Patagônia. Isto significa somente na América Latina de um PIB global de 2,73 trilhões de dólares, equivalente ao PIB da China ou 2,5 vezes superior ao PIB dos Tigres Asiáticos (Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong e Cingapura). A América Latina conta com uma população aproximada de 500 milhões de pessoas. Nestes acordos não são discutidas as CARTAS SOCIAIS, que estabelecem a manutenção e avanços nos direitos sociais dos trabalhadores.

<sup>27</sup> Segundo o Embaixador dos Estados Unidos no Brasil - Melvin LEVITSKY”A Parceria Educacional entre Brasil-EUA preparou o terreno para fazer da Educação um dos temas centrais da agenda hemisférica em Santiago. Esse acordo de parceria regerá nossa abordagem bilateral da educação em cinco áreas temáticas, incluindo padrões de avaliações educacionais, tecnologia educacional, desenvolvimento profissional, parceria entre comunidade e empresas e intercâmbio. A parceria é fundamental para a iniciativa educacional entre EUA e o Brasil. Ela deverá assegurar o acesso aos instrumentos para a prosperidade econômica do século XXI. A agenda comum para as Américas centra esforços em uma agenda comum de renovada ênfase na educação.

<sup>28</sup> O Bloco capitalista, controlado pelos Estados Unidos, seguindo os ditames da Conferência de Bretton Woods (ocorrida em 1944 com a presença de 44 países), construiu um novo sistema de instituições internacionais, estabelecendo regras de competitividade econômica, liberalizando e intensificando o comércio internacional. Neste sistema o Banco Mundial tem a função de reconstruir economias capitalistas, o FMI - Fundo Monetário Internacional -, para monitorar desequilíbrios cambiais e monetários dos Estados capitalistas e o GATT-General Agreement on Tariffs and Trade para administrar o Acordo Geral sobre Tarifas Aduaneiras e Comércio.(Ver mais In: SOARES, M.L.Q. *MERCOSUL \_ DIREITOS HUMANOS, GLOBALIZAÇÃO E SOBERANIA*. Belo Horizonte. Inédita, 1997.) O Consenso de Washington diz respeito a submissão do conjunto das economias à batuta de Washington/EUA - Significa a política do “Big Stick”- A América para os Americanos. São políticas que se inscrevem num modelo de integração econômica baseado numa estratégia de política multinacional, segundo a qual o “livre comércio” equívale a liberdade de exploração máxima, pela via de desregulamentação, flexibilização. Significa ainda, a destruição da política do Welfare State que possibilitou crescimento econômico atrelado a relativa eficácia na concretização de direitos sociais.

Pode-se encontrar indicadores precisos do “assalto às consciências e do amoldamento subjetivo” na política para a Educação da América Latina e especificamente no ensino superior no Brasil,<sup>29</sup> último reduto de resistência para a implementação dos ajustes educacionais.

Em 16 de dezembro de 1996, o Ministro da Educação Paulo Renato, em Seminário sobre Ensino Superior, realizado em Brasília, pronunciou-se sobre os eixos centrais da Política do Governo para o Ensino Superior, que traz em si as recomendações do Banco Mundial, reconhecidas no documento “El desarrollo en La Practica: La Enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia”.<sup>30</sup>

Declarou o Ministro: “desde que assumiu o Governo, o presidente Fernando Henrique Cardoso afirmou os pilares de sua política em relação ao Ensino Superior. Três são os pontos centrais desta política: *Avaliação* (Lei 9.131/novembro de 1995<sup>31</sup> - Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos “Provão”), *Autonomia Universitária Plena* (PEC 370)<sup>32</sup> e *Melhoria do Ensino* (PNG Edital N°04/97 SESu/MEC e PID - Artigo 6° da MP 1657-18, PEG - Programa de estímulo a Graduação ou ao atual GED - Programa de Gratificação e estímulo a Docência)<sup>33</sup>.

Ao defender tais pilares perante os reitores<sup>34</sup>, o governos redefinem a essência da relação entre o Estado e o Sistema de Ensino Superior. Redefine-se aí a própria institucionalidade das relações entre Estado e Universidade. A questão da Educação Superior passa também, como a

<sup>29</sup> Segundo COGGIOLLA a política de privatização equívale, para nós, à destruição de toda e qualquer pesquisa...estamos diante de uma ofensiva de destruição do ensino superior. Ver mais In: COGGIOLLA, O. A Crise Capitalista e a Universidade Brasileira. XVII Congresso do ANDES/SN (Fevereiro de 1998) (mimeo.)

<sup>30</sup> BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/ BANCO MUNDIAL. El Desarrollo en la practica. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. 1st ed. ISBN 0-8213-2773-9.

<sup>31</sup> O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, foi criado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação e do Desporto. Em Dezembro de 1993 a SESu/MEC lançou e Edital convidando as Universidades interessadas a apresentar projetos para o período de 94/95. Ao todo foram aproximadamente 60 (sessenta) universidades com projetos. Sua promulgação na forma de Decreto Lei nº 2.026 data de 10 de outubro de 1996 que “*Estabelece procedimentos para o processo de avaliação do cursos e instituições de ensino superior*”

<sup>32</sup> A respeito da PEC 370-A/96 a direção nacional do ANDES/SN apresentou em março de 1997 um texto com detalhes das Conseqüências da PEC 370-A/96 sobre a Autonomia Universitária.

<sup>33</sup> O Movimento grevista nas IFES/98 - docentes, estudantes e técnico-administrativo -, com amplo apoio popular e parlamentar, veio rejeitando as políticas do governo e suas iniciativas, mas foi traído por negociações espúrias realizadas pela Direção do ANDES-SN Gestão 1998-2000, junto aos setores do governo, quebrando a democracia interna, a autonomia e vontade política das bases do Movimento.

<sup>34</sup> O que mencionamos encontra-se no documento “Por Uma Nova Universidade”. Brasília, MEC - 16/12/96.

escolarização de todos, pelo projeto político de sociedade, passa pela forma como o Estado define o tipo e a forma desse investimento.<sup>35</sup>

Para implementar a sua concepção de autonomia universitária o MEC enviou ao Congresso, em 1996, uma proposta de emenda constitucional (PEC 370-A)<sup>36</sup> que consagra o processo de privatização interna das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), descomprometendo gradualmente o Estado com o seu financiamento, indicando claramente o caminho para a inserção das Universidades e CEFETEs na lógica capitalista de mercado, com a venda de serviços na área de pesquisa e extensão comunitária, com a cobrança de anuidades ou mensalidades aos alunos.

Analisando os Programas que o Governo vem propondo às Universidades, como o PRONEX (Programa de Apoio a Núcleos de Excelência)<sup>37</sup>, PID (Programa de Incentivo a Docência - Artigo 6º da MP 1657-18 rejeitado pelo Congresso em 12/05/98, por força do movimento grevista nas IFES), o PNG (Programa Nacional da Graduação, Edital Nº 04/97 SESu/MEC em implementação nas IFES), reconhecem-se os indicadores da estratégia do governo que é estabelecer a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, a separação entre as próprias Universidades - de ensino, de pesquisa, de extensão, concentração de pesquisa em centros de excelência, com alta performance de qualidade e produtividade e, gestão flexível de

<sup>35</sup> Ver mais sobre Necessidades Educacionais In: SOUZA, J.F. Os desafios Educacionais no Nordeste e a responsabilidade dos Centros de Educação e suas Universidades Públicas. Cadernos Do Centro de Educação. Ano 1, Março de 1997.

<sup>36</sup> Segundo o Parecer da Comissão Especial destinada a apreciar a Proposta de Emenda à Constituição nº 370/96 esta representa um desdobramento da Proposta de Emenda Constitucional nº 233-A de 1995 que “*modifica o artigo 34 e o capítulo III Seção I da Constituição Federal e o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*”. A PEC 233-A remetia à Lei Ordinária a regulamentação da autonomia universitária, pela adição da expressão “na forma da lei” ao *Caput* do Art. 207 do Texto Constitucional. A PEC 233-A abordava dois aspectos, um relativo a autonomia universitária e outro relativo à abertura de nova fonte de receita para as universidades públicas, permitindo a cobrança de mensalidades. Por necessidades de aprofundamento recomendou-se a tramitação independente do item Autonomia Universitária. Com nova proposição tramitou como nº 370/96 tendo sido criada uma Comissão Especial sob a presidência da deputada Marisa Serrano. Por necessidade de aprofundamento e foi apresentado um substitutivo à proposta de Emenda à Constituição nº 370/96 que passou a tramitar com o nº 360-A/96. A questão da autonomia traz a baila questões como modelo de educação superior, expansão do sistema, financiamento, controle de qualidade, avaliação institucional, credenciamento, gestão, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, entre outros. O novo texto a PEC 370-96 foi no sentido de suprimir a expressão “na forma da lei”, pois que, uma vez disciplinada por lei ordinária, a autonomia pode ser modificada por qualquer lei ordinária, perdendo, a proteção do texto Constitucional - “desconstitucionalização” da autonomia.

<sup>37</sup> Das 451 propostas candidatas apenas 77 foram contempladas, o que corresponde a 17,1% de aprovação. 374 ficaram fora. Das contempladas 80,5% concentram-se na região Sudeste (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo) e, 16,9 % na região Sul (Paraná 3 projetos, Santa Catarina 2 projetos, Rio Grande do Sul 13 Projetos) As regiões Norte e Centro Oeste não tiveram nenhum projeto aprovado, o Nordeste somente dois. Ver mais In: Jornal ADUNICAMP. Publicação da Associação dos Docentes da UNICAMP, Campinas/SP Ano XV Setembro/97.

recursos humanos vinculados a projetos específicos, desinstitucionalizando recursos e pesquisadores, abrindo o caminho acelerado à privatização, “sintonizando a Universidade com a Nova ordem Mundial, a lógica do mercado”.

O investimento em “nichos tecnológicos” em detrimento dos investimentos em uma ampla base de competência educacional, científica & tecnológica nacional pode ser a diferença entre a vida e a morte num mundo onde o crescimento depende do conhecimento científico & tecnológico.<sup>38</sup>

A investida mais persistente e violenta contra a Universidade Pública é a destruição da autonomia universitária – A constituição de 88 garante em seu Artigo 207 a Autonomia Universitária. O Governo através de Mensagem nº 1078 de 15 de outubro de 1995 busca alterar o artigo da constituição, mas, as investidas do governo contra a Universidade pública não são novas. Não só o governo de FHC como os que o antecederam investiram contra o processo de democratização interna, contra a Autonomia universitária, através de várias ações e propostas entre as quais se destaca:

1982 – Governo Figueiredo, Ministério de Esther Figueiredo Ferraz Avisos Ministeriais 473 e 474;

1983 – MEC e CRUB recuperam avisos ministeriais e transformam em Projeto de Lei;

1985 – PL 4985, iniciativa do Executivo Governo e assumido pelo GERES ( Grupo executivo para a reestruturação do Ensino Superior. Acentua-se a proposta dos Centros de excelência;

1991 – Governo Collor, Ministro Chiarelli, proposta “Uma Nova Política para o Ensino Superior” parte do Projeto de Reestruturação Nacional”;

1991 – Também no Governo Collor, Ministro Goldenberg apresenta proposta de modelo de financiamento para as IFES.

1991 – Governo Collor PEC 56B/91 – defende o enquadramento das IFES num novo ente jurídico, com gestão independente de recursos humanos – retira docentes e servidores do Regime

---

<sup>38</sup> Ver mais a respeito de “base de competência”In: SCHARTZ Gilson. Tecnologia ainda pode salvar os japoneses. Folha de São Paulo. Tendencias Internacionais 2-Dinheiro, domingo, 5 de abril de 1998.

Jurídico Único. Descompromete o estado com a Universidade. Idéia de orçamento global” nas IFES.

1992 – Senador Darcy Ribeiro apresenta projeto de LDB que atropela a LDB em tramitação que embutia a proposta de autonomia do Movimento Docente;

1995 – Governo defende LDB apresentada por Darcy Ribeiro ( LDB negociada) que acaba com RJU, carreira Única, extingue dedicação exclusiva, transforma as IFES em Organizações Sociais Autônomas;

1995 – Governo apresenta ao PEC 173/95 reforma Administrativa que rebate diretamente na universidade Pública no que se refere à Autonomia, regime jurídico, política de pessoal, isonomia, estabilidade, concurso público, carreira, e outros.

1995 – é apresentada a PEC 233-A/95 que deu origem a PEC 370-A/96 (autonomia concedida);

1995 – aprovação da LEI 9131/95 que institui o ‘Provão’ e 9192/95 que institui a nova modalidade de escolha de dirigentes nas IFES são atentados a Autonomia;

1996 – MARE apresenta anteprojeto de Lei que define autonomia das IFES;

1996 – Insistindo na destruição o governo de FHC apresenta a PEC 370-A/96 desmembrada da PEC 233-A/95;

No bojo de uma proposta de reestruturação do ensino fundamental para viabilizar o “Fundo de desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério - Fundão” o governo propôs alterações ao artigo 207 (Autonomia Universitária) e inciso IV do art. 206 (gratuidade do Ensino) da Constituição Federal.

A PEC 233/95, desmembrada na PEC 370-A/96, propõe nova redação ao artigo 207”As Universidades gozam, na forma da lei, de autonomia...O atual texto prevê gratuidade, a nova redação significa retirada da garantia da gratuidade, estabelecendo diferentes graus de autonomia. No substitutivo de Darcy Ribeiro consta “autonomia para as instituições que comprovem alta qualificação científica”. Atrela-se, com tal posição, a autonomia à conjuntura e à correlação de forças do congresso e aos projetos governamentais.

Verifica-se aí a submissão do trabalho docente e de pesquisa a padrões e finalidades externas, determinados pelas exigências do mercado. Decreta-se aí o fim da Universidade pública como instituição, em geral, e como instituição democrática de garantia de direitos.

Reconhecem-se aí expressões da proposta do Banco Mundial, enquanto estratégia de reforma, que está sistematizada em quatro pontos:

- 1.) Maior diversificação dos tipos de instituição propondo instituições não universitárias para atender demanda de mercado e diminuir custos (op. cit.: p.31);
- 2.) Diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas de ensino superior através de três iniciativas: a) ensino pago; b) doações e; c) atividades universitárias que gerem renda (op. cit.: p. 44);
- 3.) Redefinição da função do Estado no que concerne ao Ensino Superior cujo ponto central é autonomia financeira (op. cit.: p. 61);
- 4.) Adoção de políticas de qualidade e equidade, com nenhum ou pouco aumento dos gastos públicos (op. cit.: p. 74).

A proposta de Autonomia defendida pelo MEC propõe a sua constitucionalização e não a desconstitucionalização . Significa a não Autonomia vez que o seu conteúdo o conceito de autonomia está fundamentado na lógica do mercado, na qualidade e eficiência do sistema (produtividade e qualidade total); na avaliação quantitativa, para a concessão de dotação orçamentária Global ou orçamento Global, com controle finalístico, no empresariamento do ensino superior público através da captação de recursos no setor privado, na autonomia dos dirigentes mas com subordinação ao executivo.

O que se constata é que a própria LDB (9394/96) desrespeita preceito constitucional (Artigos 206 e 207). Fere, por exemplo, a isonomia.

Desvela-se aqui a farsa da autonomia, proposta pelas políticas do MEC para a Educação. O que se explicita é o centralismo e controle ideológico pela via das Diretrizes Curriculares, dos PCNs e da Avaliação finalística.

A idéia da “autonomia” financeira, coloca o sistema educacional na “lógica do mercado, dos parceiros, dos financiamentos externos, da privatização”, descomprometendo-se o Estado em

termos de recursos financeiros. As agências financiadoras internacionais tem interesses em tais mecanismos. Tanto é que, em momento algum, os PCNs tratam de questões do financiamento da educação e da formação continuada de professores, pontos centrais para implementação de Planos, projetos, programas e diretrizes. Ao contrário de tal política de destruição, a ANDES/SN defende um Projeto de Universidade com nexos históricos no Projeto Histórico socialista e que entende autonomia indissociável da democracia interna, do Padrão Unitário de Qualidade, socialmente referenciado, admitindo que do conceito de universidade depende a definição do financiamento, da carreira, da política de pessoal, do regime jurídico, do processo de escolha de dirigentes, da avaliação, entre outros. A universidade deve ter caráter público, deve ser gratuita, democrática, de qualidade socialmente referenciada, significando isto referência para a autonomia, didático pedagógica e científica. Por isto alia-se à Sociedade Civil na Defesa do Plano Nacional de Educação que prevê a ampliação do PIB, imediatamente, para aplicação na Educação, Ciência & Tecnologia.

Na política de subordinação e destruição do MEC merece destaque, também, o “Programa Nacional para a Graduação (PNG)”. Pode-se reconhecê-lo no quarto ponto das recomendações do Banco Mundial<sup>39</sup>.

O Programa Nacional da Graduação é “uma ação da política de Ensino Superior do MEC, conjunta com a SESu e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação que objetiva “organizar novas diretrizes gerais dos currículos dos cursos de graduação”<sup>40</sup>. Tal Programa desdobra-se em duas linhas básicas, uma reconhecida como “Programa de Modernização<sup>41</sup> e Qualificação do Ensino Superior” e outra o PID - Programa de Incentivo a Docência, rejeitado pelo Congresso em 12/05/98, por força do movimento grevista nas IFES.

---

<sup>39</sup> O Movimento Docente vem formulando críticas ao projeto Interviente do Banco Mundial. Ver mais In: FIGUEIRAS, L.; DRUCK, Graça. O projeto do Banco Mundial, O Governo FHC e a privatização das universidades federais. *Plural*. Revista da Associação dos professores da UFSC - SSIND, V. 6 N° 9 p. 15-27, Jan/Jun., 1997.

<sup>40</sup> Ofício Circular N° 019/98-GAB/SESu/MEC de 04 de março de 1998, informando sobre dotação de bolsas de incentivo associadas à dedicação e à avaliação da contribuição dos docentes para a melhoria do ensino da graduação.

<sup>41</sup> Verificar a crítica sobre MODERNIZAÇÃO tecida por CHAÚÍ In: Em torno da Universidade de resultados e de serviços. Revista USP, São Paulo (25): 54-61, março/maio 1995.

As Diretrizes Curriculares Gerais para a Graduação, correspondem ao nível do Ensino Superior ao que são os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica<sup>42</sup>. São orientações do governo, através do Ministério de Educação, a respeito da Direção do Processo de Formação Humana nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação. Ou seja, representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado.

O Convite Público - Chamada de Propostas - foi emitido pelo Ministério da Educação e Desporto em 10 de novembro de 1997 e estabelecia o prazo de 02 de março de 1998 para o envio de propostas. As Diretrizes estão integradas com os processos de renovação das autorizações e de reconhecimento dos cursos, a partir dos parâmetros de indicadores de qualidade, além de nortear processo de avaliação institucional, notadamente no âmbito do PAIUB<sup>43</sup>.

No documento convite, como “informações básicas” específica e esclarecer tópicos referentes a: 1) Perfil desejado do formando - visando garantir flexibilidade; 2) Competências e habilidades desejadas - enquanto linhas gerais para adaptar e integrar-se às dinâmicas condições do perfil profissional exigido pela sociedade; 3) Conteúdos obrigatórios - 50% percentual comum obrigatório; 4) Duração dos cursos - tendência a reduzir tempo de formação.

O tencionamento para a definição das Diretrizes Gerais dos Currículos de Graduação - o que significa rever/reformar projetos acadêmicos das IES -, decorre de quatro âmbitos:

---

<sup>42</sup> Os PCNs, são uma LINHA DE AÇÃO ESTRATÉGICA do MEC. Decorre do âmbito de convênios internacionais assinados pelo Brasil - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, estabelecido entre os nove (09) países mais populosos do mundo e com menores índices de produtividade em suas estruturas educacionais. Tais convênios desdobram-se no Brasil no ACORDO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS e nos PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO, dos Estados, que introduz o MEC como formulador de diretrizes curriculares básicas/ mínimas e, por outro, do preceito constitucional (Artigo 210 da Constituição Federal/1988) e ainda, das formulações que culminaram na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

<sup>43</sup> O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB-, foi criado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação e do Desporto. Em Dezembro de 1993 a SESu/MEC lançou e Edital convidando as Universidades interessadas a apresentar projetos para o período de 94/95. Ao todo foram aproximadamente 60 (sessenta) universidades com projetos. Sua promulgação na forma de Decreto Lei nº 2.026 data de 10 de outubro de 1996 que “*Estabelece procedimentos para o processo de avaliação do cursos e instituições de ensino superior*”. O Decreto assinado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e subscrito pelo Ministro da Educação Paulo Renato Sousa prevê procedimentos para análise do desempenho global do Sistema Nacional e desempenho Individual das instituições compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa, extensão. Os indicadores de desempenho serão levantados pela SEDIAE \_ Secretaria de Avaliação e Informação Educacional. O decreto prevê que a avaliação individual das instituições será conduzida por comissão externa à instituição e será designada pela SESU - Secretaria de Ensino Superior e deverá considerar os seguintes aspectos: a) administração geral; b) administração acadêmica; c) integração social; d) produção científica, avaliação da produtividade em relação a disponibilidade e qualificação docente. A Comissão externa levará em conta entre outros indicadores, a auto-avaliação da instituição/curso e os resultados dos exames nacionais.

- a) Dos ajustes estruturais - reestruturação tecnológica e produtiva, estratégias do processo de reestruturação neoliberal impostas aos países em desenvolvimento, que reduzem a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico, a lógica do mercado - pela manutenção de taxas de lucro e da propriedade privada;
- b) Das exigências estabelecidas pelas agências financiadoras como o Banco Mundial, que vem participando da definição de políticas educacionais no Brasil. (*“El desarrollo en La Practica: La Enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia”*).
- c) Do Novo Ordenamento Legal estabelecido pela LDB<sup>44</sup> (Lei 9.394/96 Artigo 53 Inciso II, que se coaduna com o disposto na Lei nº 9.131 de 15/11/95, com o disposto no Decreto 2.026 de 10/10/96 e, o Artigo 14 do Decreto 2.306 de 19/08/97.
- d) Da necessidade de “sintonizar a Universidade com uma Nova Ordem Mundial, de modo a adaptar diferentes perfis profissionais as contínuas transformações do mercado de trabalho, que se transformará mais rapidamente no próximo milênio, visando a adaptação dos profissionais graduados aos novos paradigmas da sociedade moderna<sup>45</sup> - o *Paradigma Científico-Tecnológico* -, para enfrentar o desafio do cenário mundial, que se caracteriza pelo uso de novas tecnologias, pelo processo de globalização, de transformação da geopolítica mundial com o surgimento dos grandes blocos regionais e a falência do comunismo.

---

<sup>44</sup> Do Novo Ordenamento Legal além da LDB 9.394/96 que, vale ressaltar, desrespeita, descumpra preceitos constitucionais, em relação a autonomia da universidade, consta ainda, o PNE - Plano Nacional de Educação. Estão tramitando duas propostas no Congresso, uma do poder executivo e, outra da Sociedade Brasileira. Ver mais sobre tais leis In: SAVIANI, D. *A Nova lei da Educação LDB Trajetório Limites e perspectivas*. São Paulo, Autores Associados, 1997 e, SAVIANO D. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional*. São Paulo, Autores Associados, 1998.

<sup>45</sup> Desconcorda-se em tais documentos o “holocausto Universal” determinado pela economia modernizadora que expurgará milhões de explorados e excluídos, considerados superfluos no mundo atual. Ver mais a respeito a tal crítica In; FORRESTER, V. *O Horror econômico*. São Paulo, UNESP, 1997. E ainda, NUNES, Silma. *Análise de conjuntura ou uma reflexão sobre a modernidade*. In: ADUFU. *Revista de balanço da Diretoria Executiva da ADUFU-SS. Gestão Reconstrução*. Novembro 1997, p. 20.

Segundo Torres (1996, p. 125-193)<sup>46</sup> O Banco Mundial não apresenta idéias isoladas, mas uma proposta articulada - uma ideologia e um pacote de medidas [...] de reformas, propostas aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das *macropolíticas até a sala de aula*”, políticas estas que declaram o objetivo de elevação da qualidade do ensino, enquanto implementam a redução dos gastos públicos para a educação e se mantêm indiferente à carreira e ao salário do magistério (Warde & Haddad, 1996, p. 9-12)

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

O Processo em desenvolvimento apresenta-se com características de “assalto às consciências e amoldamento subjetivo” pela via de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Pode-se encontrar indícios destas características nos documentos em elaboração e já tornados públicos, bem como, no farto material em elaboração nas IES, no momento em que decreta-se uma greve nacional com 100% de adesão das IFES.

Estabelecem-se prazos irrisórios para definição de Diretrizes Curriculares. O Edital de Convite expedido em 10 de Novembro estabelece com prazo de apresentação de propostas para 02 de março, o que equivale a três meses, nos quais - dezembro, janeiro e fevereiro - são de recesso escolar, festividades natalinas e de final de ano e de férias docentes. Levantando dados junto a Associações envolvidas na elaboração de Propostas Básicas para Projetos de Formação Profissional, constatam-se prazos bem mais ampliados. Por exemplo: A ABESS - Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social, elaborou uma “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional”, submetido a Comissão de Especialistas em Serviço Social da SESu/MEC, sendo aprovada, que decorreu de grande mobilização, envolvendo 72 Unidades de Ensino de Serviço Social e, exaustivos debates em uma série de eventos - 200 Oficinas Locais, 25 Oficinas Regionais e Duas Nacionais -, criando condições para a participação das Unidades de

---

<sup>46</sup> TORRES, Rosa Marí. Melhoria e Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In; TOMMASI, L. WARDE, M. HADDAD, S. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo, Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996. Páginas 125-193.

Ensino na elaboração das Novas Diretrizes, aprovadas em Assembléia com a participação de 80% das Unidades de Ensino. Isto ocorreu no período de 1994 a 1996, ou seja três anos e não três meses como exige a SESu/MEC<sup>47</sup>. Para chegar a formulação da Resolução 003/87 que reordenou a formação do profissional de Educação Física, por exemplo, consta-se aproximadamente dez anos de debates dos profissionais da área (1979 a 1987).

Tendo como referência o que pode ser detectado em documentos já elaborados, decorrentes das solicitações do MEC/SESu (Edital 04/97, Ofício Circular nº 019/98-GAB/SESu/MEC de 04 de março de 1998), bem como, pelo que vem sendo acumulado em termos de Propostas do ANDES-SN - (Padrão Unitário de Qualidade) e por outros segmentos científicos (ANPEd, ANFOPE, CBCE, ABESS<sup>48</sup> e outras entidades científicas/profissionais) e Conselhos de Profissionais (Saúde, Psicologia, Serviço Social)<sup>49</sup> e Códigos de Ética Profissional<sup>50</sup>, destacam-se tópicos para aprofundar análises comparativas e reconhecer as profundas e radicais diferenças entre as Propostas do Governo e, as propostas da Sociedade Brasileira que defende a Universidade Pública, Gratuita, e de Qualidade Social para todos.

As idéias básicas a serem questionadas são:

- 1) *Fundamentação filosófica*: o enfoque no perfil, na competência, nas habilidades, no individualismo, na adaptação ao mercado de trabalho X objetivos-avaliação na formação humana, profissional, com base nas necessidades da sociedade e transformação social, no mundo do trabalho<sup>51</sup>;

<sup>47</sup> Por pressão do Movimento Grevista das IFES/98 este processo está com o seu prazo comprometido.

<sup>48</sup> ABESS - Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social. Ver mais a respeito In: SESu/MEC-PARECER às Diretrizes para o Curso de Graduação em Serviço Social. E ainda, ABESS/CEDEPSS Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional - Novos subsídios para debate. Recife/setembro/96. (mimeo.)

<sup>49</sup> Em Of. Circular nº 0099/98 de 24 de março de 1998 o Conselho Federal de Psicologia, na pessoa da Conselheira Presidente ANA MERCES BAHIA BOCK, dirige-se aos Conselhos Estaduais questionado as formulações para diretrizes curriculares ao Curso de Psicologia apresentadas pela Comissão de Especialistas convocados pela SESu/MEC. Reage conclamando todos a dizer NÃO A PROPOSTA DA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO MEC.

<sup>50</sup> Para exemplificar sugerimos o Código de Ética dos Profissionais de Serviço Social, aprovado em 143 de março de 1993 pelo Conselho federal de Assistentes Sociais (C. F. A . S.).

<sup>51</sup> O Código de Ética dos Profissionais do Serviço Sociais é categórico na Defesa e Garantia dos Direitos Sociais e Políticos das classes trabalhadoras, o que se contrapõe as orientações neoliberais que acentuam a retirada de direitos e conquistas das constituições, normas e leis firmadas após anos e anos de lutas.

- 2) *Referências éticas (móvel da conduta humana e profissional)*: o capital, o mercado mundializado, a globalização da economia X a luta histórica da classe-que-vive-do-trabalho pela emancipação humana e de classes;
- 3) *Justificativas*: sintonizar a Universidade com uma Nova Ordem Mundial, sintonia com paradigmas do mundo moderno, científico-tecnológico X sintonia com as aspirações das amplas massas, pelas transformações sociais do modo de produção capitalista;
- 4) *Idéia de currículo*: as proposições para substituir currículo mínimo X currículo espiralado com base no padrão unitário de qualidade que assegura uma produção cultural e científica verdadeiramente criadora e conforme as aspirações da sociedade brasileira;
- 5) *Organização do conhecimento*: a organização do conhecimento em disciplinas X organização do conhecimento em ciclos, com critérios relacionados a relevância social;
- 6) *Concepção de formação*: a formação propedêutica/etapista, os cursos seqüenciais, os aligeiramentos X a formação integralizadora, contínua, inicial e continuada, espiralada, totalizante - de totalidade, de conjunto e de aprofundamento, consistente básica teórica.
- 7) *Participação docente*: os incentivos a docência através de bolsas X reajuste salarial, salários dignos, Plano Carreira e Política de Capacitação docente;
- 8) *Concepção de aprendizagem*: a idéia do aluno como ator principal X aluno e professor como produtores e consumidores do conhecimento científico;
- 9) *Compreensão da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão*: é no aluno que deve acontecer a indissociabilidade ensino-pesquisa X indissociabilidade enquanto princípio da organização do trabalho pedagógico;

- 10) *Concepção de currículo*: por disciplinas, extensivo X currículos problematizado intensivo, com base em pesquisas matriciais, com abordagens qualitativas, pesquisa-ação, pesquisa-participante no currículo;
- 11) *Concepção de reforma curricular*: rever estrutura e natureza do currículo X alterações significativas na organização do processo de trabalho pedagógico;
- 12) *Visão de formação*: divisão entre formação acadêmica e formação profissional X formação integral - sólida base teórica para intervenções nos campos de trabalho em expansão - pela ampliação do poder aquisitivo - distribuição de renda e, por direitos assegurados e dever/responsabilidade do Estado.
- 13) *Concepção de perfil profissional*: formação por perfil (acadêmico e profissional) desejado, com base em competências e habilidades ligadas ao mercado de trabalho X formação por objetivos-avaliação, com base em necessidades históricas, de relevância social, relacionadas ao mundo do trabalho capitalista e a perspectiva de sua superação, de acordo com interesses da sociedade brasileira.
- 14) *Núcleo obrigatório*: - definição de percentual máximo comum obrigatório de 50% X referência no padrão nacional de qualidade social.
- 15) *Tempo de integralização curricular*: redução do tempo de formação X ampliação da oferta para integralização da formação inicial e continuada, com qualidade social;
- 16) *Compreensão de formação crítica*: compreensão de espírito crítico restrito a dar e receber crítica - consciência intransitiva X crítica como práxis social transformadora, implicando consciência transitiva crítica.

- 17) *Concepção de inovação*: proposta inovadora/reforma<sup>52</sup> X proposta reconceptualizadora/alteração no processo de trabalho pedagógico<sup>53</sup>;
- 18) *Processo de reformas*: processo orientado por comissões SESu/MEC (Especialistas) e dentro das IES (Direções) X Ampla participação, no tempo pedagógico necessário para democratizar experiências e envolver amplas parcelas de interessados nas inovações x reconceptualizações curriculares.
- 19) *Novo Ordenamento Legal*: Aceitação, sem críticas, da Nova LDB e do Plano Nacional de Educação, bem como de todas as medidas decorrentes da legislação X críticas/revogação da Nova LDB e defesa de Planos da Sociedade Civil<sup>54</sup>.
- 20) *Custos*: Estão sendo previstos recursos para comissões realizarem o trabalho de elaboração de diretrizes para responder a prazos fixados por agências financiadoras internacionais X processo permanente instituído nas IES, pela via da avaliação curricular qualitativa e baseada na valorização do magistério superior.
- 21) *Modelos e padrões de referência*: Modernização, Universidade de serviço e, docência e pesquisa de resultados, privatizante e terceirizado X

<sup>52</sup> Ver BALZAN, Neuton César. Sete Asserções inaceitáveis sobre a Inovação educacional”. In: *Educação & Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciências da Educação - Junho 1980, CEDES nº 6 Cortez Editora Autores Associados/São Paulo, Páginas 119-139.

<sup>53</sup> PINAR, W. em seu livro “La Reconceptualización en los Estudios de Curriculum”. (1979), apresenta o conceito reconceptualização como sendo a reação diante do que vinha sendo feito. O enfoque da pesquisa curricular para os reconceptualistas é baseada na teoria marxista e o paradigma curricular é o dinâmico dialógico. Considera que as alterações devem ser de essência e não fenomênicas e, isto implica alterar processos de organização de trabalho, relações de poder e formas de comunicação e linguagem. Um dos principais curriculistas do Brasil é MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Ver mais a respeito In: MOREIRA, A.F.B. & SILVA, Tomas Thadeu da. *Curriculo, Cultura E Sociedade*. São Paulo, Cortez, 1995. Os principais curriculista em um enfoque tradicional são; TABA, TAYLOR, TYLER Os curriculistas empiristas conceituais, influentes no Brasil são: Berman, Broudy. Entre os reconceptualistas situam-se: Apple, Giroux, Young, Pinar. O curriculista que assessora o MEC na organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio é CESÁR COLL. Ver mais In: *Psicologia e Curriculo; Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo, Ática, 1996.

<sup>54</sup> Apesar de representar a proposta da Sociedade Civil o Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil merece critica e deve ser reformulado em 8 pontos a saber: 1). Pela revogação da LDB negociada no Congresso; 2) a idéias de parcerias; 3) as idéias privatizantes; 4) a idéia de políticas compensatórias; 5) as idéias voluntaristas e de cooperação eximindo o Estado de responsabilidades com deficit educacional, com o analfabetismo; 6) A Guerra fiscal, incentivos fiscais; 7) reintroduz o ensino de religião de forma disfarçada; 8) Conselhos tripartite e a municipalização.

trabalho autônomo e autonomia criadora, dimensão pública da pesquisa tanto na sua realização quanto destinação de resultados.<sup>55</sup>

Este paralelo inicial indica, tão somente, que existem proposições que foram construídas em coletivos de pesquisadores e entidades da sociedade civil que apresentam elementos para a reconceptualização curricular, para além de meras inovações curriculares, pela via de diretrizes que, na essência, não alteram os pilares do currículo a saber: o processo de trabalho pedagógico e as relações de poder.

Tal possibilidade exige uma reconceptualização do currículo na formação cujos indicadores preliminares e básicos são:

- a) - A Reconceptualização do currículo pela reconceptualização da Prática do processo de trabalho pedagógico, que implica na formação continuada de professores das IES na perspectiva de novas relações de trabalho pedagógico na produção do conhecimento para a formação acadêmica consistente e socialmente relevante e na consideração do Plano de Carreira e Política de Capacitação Docente<sup>56</sup>;
- b) - A valorização do trabalho pedagógico como essencial. A valorização da profissionalização, do exercício do magistério superior, reconhecendo-se como essência, historicamente construída, da intervenção profissional, o ato pedagógico no trato com conhecimentos científicos que dá direção ao processo de formação humana;
- c) - A sólida formação teórica com base no trabalho de pesquisa, tendo o trabalho como princípio educativo.
- d) - A construção teórica das áreas como e com categorias da Praxis social;
- e) - A pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade contraditória e complexa.

---

<sup>55</sup> Ver mis sobre Universidade de Resultados In: CHAUI, M. Em torno da Universidade de resultados e de serviços. Revista USP, São Paulo (25): 54-61, março/maio 1995.

<sup>56</sup> Ver mais In: Capítulo II Do Plano nacional de Capacitação Docente -PNCD. Proposta do ANDES/SN para a Universidade Brasileira.

- f) - O trabalho partilhado/coletivo na construção do conhecimento interveniente
- g) - O Trabalho interdisciplinar, construído na base de novas relações de produção;
- h) - Novas formas de relação/unidade teoria - prática, na base do trato com o conhecimento, na produção do conhecimento;
- i) - Novas relações entre professores/alunos de responsabilidades mútuas entre os produtores/construtores de conhecimentos e da realidade;
- j) - O trabalho como princípio na concepção de formação inicial e continuada;
- k) - A superação da divisão e fragmentação nas habilitações, entre formação acadêmica e profissional;
- l) - A auto-organização do coletivo, para a autonomia, criatividade, responsabilidade social.

Os indicadores aqui levantados estão referenciados nas demandas/necessidades<sup>57</sup> sociais tradicionais, emergentes, imediatas, mediatas e históricas para as intervenções profissionais, à luz do Projeto Histórico anticapitalista.

Considerando que “a ciência não é apenas um produto da razão mas um produto da sociedade, que nasce das necessidades da produção material”<sup>58</sup> cabe agora resistir, com posição ideológica clara, o que se expressa em uma vontade coletiva, por uma orientação histórica presente na classe que-vive-do-trabalho. Lembrando que, quanto menos resistência, mais avançam as políticas neoliberais.

---

<sup>57</sup> Necessidade é aqui considerada enquanto uma categoria e representa um grau do desenvolvimento do conhecimento social e da prática. A atividade prática mostra a existência objetiva e real da necessidade. Ver mais In: *A Dialética materialista. Categorias e leis da dialética*. São Paulo, Alfa-Omega, 1982. 242-252.

<sup>58</sup> TSYGANKOV, V. “Introdução”. In: Academia de Ciências de URSS (Org.) *O socialismo e a ciência*. Moscou: Progresso, 1987.

*Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras -  
PAIUB*

O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS - PAIUB , foi criado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação e do Desporto. Em Dezembro de 1993 a SESu/MEC lançou e Edital convidando as Universidades interessadas a apresentar projetos para o período de 94/95. Ao todo foram aproximadamente 60 (sessenta) universidades com projetos.

Sua promulgação na forma de Decreto Lei nº 2.026 data de 10 de outubro de 1996 que “Estabelece procedimentos para o processo de avaliação do cursos e instituições de ensino superior”.

O Decreto prevê procedimentos para análise do desempenho global do Sistema Nacional e desempenho Individual das instituições compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa, extensão. Os indicadores de desempenho serão levantados pela SEDIAE \_ Secretaria de Avaliação e Informação Educacional.

O decreto prevê que a avaliação individual das instituições será conduzida por comissão externa à instituição e será designada pela SESU - Secretaria de Ensino Superior e deverá considerar os seguintes aspectos: a) administração geral; b) administração acadêmica; c) integração social; d) produção científica, avaliação da produtividade em relação a disponibilidade e qualificação docente. A Comissão externa levará em conta entre outros indicadores, a auto-avaliação da instituição/curso e os resultados dos exames nacionais.

Para a avaliação dos cursos a Comissão levará em conta:

- a. organização didática pedagógica;
- b. adequação das instalações físicas;
- c. adequação de laboratórios e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo - ambientes computacionais / informacionais;
- d. qualificação do corpo docente;
- e. bibliotecas, acervos, livros, periódicos, modernização de serviços, adequação ambiental.

A despeito de somente na segunda metade dos anos 90 ter se promulgado uma nova legislação para a educação superior, várias iniciativas no sentido de rever a reforma universitária de 1968 foram tomadas ao longo dos anos 80. A primeira iniciativa mais concreta nesse sentido foi a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), cujo objetivo era a realização de um estudo sobre as universidades, de modo a subsidiar o CFE na alteração da legislação existente. A dissolução prematura do Paru, no entanto, não impediu que suas análises se constituíssem como uma espécie de embrião das propostas oficiais de reforma da educação superior que viriam em seguida.

Em meados dos anos 80, com o advento da Nova República, foi criada uma comissão de alto nível para formular propostas para a universidade. Constituída em março de 1985, a Comissão Nacional Para a Reformulação da Educação Superior (CNRES) produziu um relatório divulgado no mesmo ano, constituindo este o único texto do MEC com algum impacto, desde o estudo que tratou da proposta da reforma universitária de 1968 (VIEIRA, 1990). Uma marca da CNRES foi, todavia, a grande heterogeneidade dos membros que a constituíam, o que implicou ausência de consenso nas questões apresentadas, quase todas elas bastante afinadas com diretrizes implícitas do Ministério da Educação (CUNHA, 1997a). De todo modo, o relatório da CNRES contém muitas das propostas que irão aparecer nas políticas governamentais nos anos 90. Cabe notar que a avaliação vinculada à autonomia e o problema da diversificação institucional constituíram os eixos do Relatório da Comissão (SCHWARTZMAN, 1988).

Como desdobramento dos trabalhos da CNRES, foi criado, no início de 1986, o Grupo Executivo Para a Reformulação da Educação Superior (Geres), o qual, com base no Relatório da Comissão, deveria sistematizar as questões suscitadas, preparando as medidas legais para uma reforma universitária. A despeito do Grupo afirmar ter promovido vários encontros com entidades representativas da comunidade universitária, o então presidente da Andes observava que não obstante a coleta de subsídios junto às entidades, o Geres trabalhava "a portas fechadas", tendo o MEC mantido o seu relatório em sigilo (LIMA NETO, 1987).

A comunidade Universitária reage e apresenta, através da ANDES e CRUB, outra proposta. Neste embate a ANDES vem defendendo a proposta de avaliação com "participação, com mecanismos democráticos, transparentes e legítimos de avaliação sistemática de atividades,"

levando em conta os compromissos com a sociedade e o padrão de referência unitário de qualidade das universidades (TAFFAREL, 1998).

Além da proposta do Movimento Docente encontra-se ainda, a proposta do CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, e a proposta do próprio Estado, hoje hegemônica e implementada por Decreto.

Os desatinos do governo Collor levaram de roldão não só o projeto de emenda constitucional, mas o próprio Collor e seu ministro, de modo que, na primeira metade dos anos 90, as medidas mais efetivas no sentido de alterar a situação da educação superior foram, já no governo Itamar, a extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) nos moldes das recomendações feitas pela CNRES e, ainda, a extinção da exigência do princípio da universalidade de campo para as instituições universitárias. Além disso, ainda que de forma desagregada, foram sendo instituídos mecanismos de avaliação nas universidades federais a partir do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub).

O PAIUB nasce do esforço conjunto, ao nível nacional, inspirado no documento da ANDIFES - Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior-. Os reitores das IES assumem decisivamente a avaliação institucional.

Os princípios básicos do Programa, segundo Ristoff (1996)<sup>59</sup> - Membro do Comitê assessor do PAIUB são:

- 1) *Globalidade* - noção de que é necessário avaliar a Instituição não só a partir de uma de suas atividades. É preciso considerar todos os elementos que compõe a vida universitária como ensino, pesquisa, extensão, administração, qualidade de aulas, laboratórios, titulação e produtividade do corpo docente, biblioteca, registros escolares, as livrarias universitárias, os serviços, a organização de poder, o ambiente físico, o espírito e as tendências da vida acadêmica. A avaliação não pode ser parcializada;

---

<sup>59</sup> In: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. Revista do PAIUB/MEC, 1996.

- 2) *Comparabilidade* - a busca de um linguajar comum na universidade, uniformidade básica na metodologia e indicadores;
- 3) *Respeito à identidade institucional* - contempla as características próprias de cada instituição e visualizá-las no contexto das diferenças existentes. A avaliação supõe exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamentos derivados dos objetivos que orientam a instituição;
- 4) *Não premiação ou punição* - o processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de premiação ou punição, deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas, o que não significa eximir de responsabilidades;
- 5) *Adesão voluntária* - para instalar na universidade a cultura da avaliação, a ser coletivamente construída, com legitimidade política a adesão deve ser responsável, consciente e não alienada, por mecanismos de “sedução”;
- 6) *Legitimidade* - política pela adesão e responsabilidade coletiva com a avaliação e, técnica, pela metodologia e indicadores adequados, com abordagem analítica-interpretativa crítica e pela construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de serem absorvidas;
- 7) *Continuidade* - característica longitudinal para permitir comparabilidade dos dados e a eficácia das medidas. A Reavaliação é, portanto, a etapa posterior a avaliação interna e externa.

As informações acerca dos trabalhos do PAIUB estão disponibilizadas na Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, cujo Primeiro exemplar foi editado em Julho de 1996.

A Revista da REDE de Avaliação Institucional nos apresenta contribuições e experiências desenvolvidas na Região Sul do Brasil, Na UNICAMP, na UFPB, na UDESC, UniSantos e ainda, relatórios apresentados a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial nomeada pela SESu/ME. Encontra-se também, análise sobre os três anos de existência do PAIUB (1994-1997).

Importante a destacar que as propostas das IES e seus programas de avaliação estão sendo observados e analisados a partir das seguintes variáveis para análise: adequação do projeto ao modelo proposto pelo PAIUB; adoção de indicadores sugeridos pelo programa; faz diagnóstico; prevê sensibilização; faz avaliação interna; faz avaliação externa; prevê reavaliação; propõe reformulações ao Projeto político-pedagógico; avalia o curso de graduação; avalia o departamento; avalia as disciplinas; avalia o currículo; avalia a pós-graduação; avalia a pesquisa; avalia a extensão e apresenta referencial teórico - participativo/não participativo. O referencial metodológico prevê uso de entrevistas, questionário, observações participantes; cita a bibliografia utilizada e propõe divulgação.

#### 1.4.2 Os programas oficiais de formação do educador: legislação e políticas de governo.

A partir da Conferência Mundial para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e, mais recentemente, da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394, em 1996, a formação de professores é tema obrigatório nos debates nacionais, considerando os novos contornos pontuados por esses dois eventos.

No primeiro, por se constituir em elemento importante do processo de universalização da educação proposto pelos organismos internacionais dele promotores. Aqui no Brasil, nos desdobramentos que sucederam à Conferência, a formação dos professores volta a ser destacada. Inicialmente com o Acordo Nacional e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, ambos documentos-síntese das intenções e prioridades do Plano Decenal de Educação para Todos, consenso possível firmado (e posteriormente ignorado pelo governo atual) entre o poder público, as organizações governamentais e as entidades acadêmicas e sindicais do movimento de educadores brasileiros. Depois a formação aparece nos estudos de planejamento estratégico realizados pelo Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da

Educação, responsável pelos encaminhamentos do Plano Decenal. Desta feita, contextualizada como um dos “nós críticos” da educação brasileira dentro do problema da desvalorização do magistério.

O descumprimento do Acordo Nacional, em 1995, pelo presidente da República, fez abortar uma série de medidas que consolidariam o acúmulo do debate do Fórum Permanente além de abrir espaço para outro panorama educacional rumo à Emenda Constitucional nº 14 e, em seguida, à nova LDB.

Em que pesem todas as limitações e o próprio significado político do Acordo Nacional e do Pacto pela Valorização do Magistério, assumidos por signatários tão díspares em sua concepção e defesa do projeto social, é inegável a contribuição ao debate e a problematização apontada para a formação dos professores advindas desses documentos.

A formação dos professores é tratada no título “Dos profissionais da educação”, uma das partes mais reduzidas em seu conteúdo quando da tramitação do projeto de lei entre a Câmara de Deputados e o Senado Nacional. Em apenas seis artigos, a lei pretende definir os fundamentos, delimitar os níveis e o locus da formação e relacioná-la aos requisitos da valorização do magistério. O resultado de tamanho “enxugamento” é a ausência da conceituação dos profissionais da educação, referenciados no texto da lei com base nas exigências para a sua formação, além de algumas contradições, que se analisam mais adiante, no tocante aos próprios cursos e espaços de formação.

A intenção de destacar, nos programas oficiais de formação, a relação entre as políticas de governo e a nova legislação educacional, especialmente a LDB e o Projeto de Plano Nacional de Educação, reside na necessidade que se vislumbra de tecer análise tendo como eixo as contradições e ambigüidades que se evidenciam nos encaminhamentos do Ministério da Educação.

A primeira questão diz respeito à composição da educação nacional, disposta no artigo 21 da lei 9.394/96, em apenas dois níveis: a educação básica e a educação superior. O próprio vocábulo básica por si só nos enseja uma concepção: “que serve de base, basilar, fundamental, essencial” (Buarque de Holanda, 1993). Seria, pois, o nível da educação indispensável ao atendimento do que dispõe a própria LDB no seu artigo 22:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Os programas oficiais de formação para professores da educação básica haveriam, pois, de considerar essa concepção, para manter a unidade do nível de educação e resguardar o perfil e a identidade do professor.

Porém, a despeito da “letra da lei”, as políticas globais de governo fragmentam a educação básica em ensino médio e ensino fundamental, subdividindo este último em primeiro ciclo ou fase inicial (1ª a 4ª série) e segundo ciclo ou fase final (5ª a 8ª série), deixando as outras modalidades totalmente excluídas das prioridades dos programas de governo – educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos.

Essa diretriz é bastante visível nas políticas de financiamento e na regulamentação promovida pela lei 9.424/96, que dispõe sobre o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, bem como nas políticas de municipalização do ensino, voltadas principalmente para as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Fratura-se a educação básica, fratura-se o financiamento, a organização dos sistemas... Que unidade restará para os programas de formação e para a identidade profissional do professor?

A política oficial de formação, implementada pelo Ministério da Educação, não responde a essa indagação. Ou melhor, responde ao afirmar na formulação e nos encaminhamentos de seus programas a mesma lógica fragmentada com que trata a educação básica.

Dentre as atribuições que a LDB concede ao professor (artigo 13, I), um nível mais rigoroso de formulação e responsabilidade, elencando, ao lado das incumbências, já consideradas rotineiras, a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, espaço que pode vir a ser estimulador da conquista de crescentes estágios de autonomia escolar e de democratização da gestão.

Convém lembrar uma das contradições que se vive na conjuntura educacional: no momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes, ocorre um certo empobrecimento cultural e reduzem-se as metas e os objetivos da

formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública.

Analise-se essa afirmação considerando três aspectos: primeiro, os espaços de formação previstos na LDB; segundo, a categorização de professor ensejada pelos programas de formação e, terceiro o modo operacional pelo qual as políticas e os programas de formação vêm se difundindo nos sistemas de ensino.

Ao analisarmos o Título VI da LDB – Dos profissionais da educação – reconhece-se nele a síntese das normas sobre fundamentos, conceituação, níveis e espaços de formação. A mão do legislador cuidou, aparentemente, de dotar a lei de um leque multifacetado de opções, introduzindo algumas novidades, como os Institutos Superiores de Educação, e resgatando antigas imagens como as Escolas Normais. Não conseguiu se livrar de algumas ambigüidades e contradições oriundas, talvez, do processo de “enxugamento” imposto a esse título da lei, quando da tramitação do projeto entre a Câmara e o Senado Nacional. Dessa forma registra-se na lei (artigo 62), em grau de paridade, que a formação do docente far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de formação, sem qualquer prioridade para as licenciaturas que, historicamente, se diferenciam dos demais cursos de graduação, exatamente pela especificidade de formação para a docência.

Na parte mais específica sobre a formação de docente, (LDB, Título VI – Dos profissionais da educação) convivem termos e expressões que contém idéias inconciliáveis, como, de um lado, “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior”, “institutos superiores de educação”, “curso normal superior”, e, de outro “profissionais da educação” e “base comum nacional”.

Profissionais de outras áreas são transformados em professores mediante uma complementação pedagógica de, no mínimo, 540 horas (LDB, art. 63, inciso I; Parecer CNE nº 04/97). Desse total, 300 horas devem ser de prática de ensino (LDB, art. 65) e podem ser contabilizadas mediante capacitação em serviço (LDB, art. 61, inciso I). Ou seja, a legislação atual permite que profissionais de outras áreas, em exercício no magistério, tornem-se professores valendo-se de um curso de formação docente de 240 horas! O que parece inconcebível em outros campos profissionais – como, por exemplo, direito, medicina e engenharia – é possível para o

magistério, contrariando a própria denominação do Título VI da LDB, “Dos profissionais da educação”.

Ao que parece, esse aligeiramento na formação docente é uma reedição atualizada dos antigos cursos de licenciatura curta. Esse esquema é a legitimação do “bico” na profissão docente, considerando que os profissionais egressos de outras áreas, que não optaram, de início, pela carreira do magistério, provavelmente, só estão na profissão enquanto não conseguem algo mais atraente para fazer.

### *O locus da formação docente*

A lei nº 9.394/96, conforme o estabelecido no art. 62, autoriza apenas duas instituições para promover a formação dos profissionais da educação básica no Brasil: as universidades e os Institutos Superiores de Educação (ISE). Inspirados em modelos de formação docente de outros países, a essa nova instituição foi destinado todo um artigo da LDB, art. 63, com três incisos, no qual se estabelece que programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, em todos os níveis, também devem ser mantidos por ela. Além disso, dois pareceres – CP nº 53/99 e CP nº 115/99 – foram aprovados pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), e sugerem diretrizes gerais para os ISE.

O parecer CNE – CP nº 115/99 – define os ISE como

[...] centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da educação básica.

De acordo com a interpretação dos conselheiros dessa instituição do art. 62 da LDB, “as licenciaturas mantidas fora das universidades e centros universitários devem ser incorporadas a institutos superiores de educação”. Assim sendo, apesar de não estar vedada às instituições universitárias a organização desses institutos em seu interior, os ISE foram pensados como um locus de formação docente para funcionar fora das universidades.

Como se sabe, em decorrência da expansão do ensino superior brasileiro sobretudo por via da iniciativa privada, há muito essa formação vem se desenvolvendo em instituições não universitárias, por meio de cursos de preparação docente de qualidade bastante questionável, que

com raríssimas exceções, se limitam a reproduzir, de maneira empobrecida e piorada, os modelos de formação de professores das universidades. Nessas instituições, conhecidas como “faculdades isoladas”, comprova-se uma extrema dificuldade em formar profissionais que atuem em todas as áreas do conhecimento escolar, particularmente nas ciências naturais – biologia, física e química -, pois, nelas, são os gastos com a manutenção de cursos que determinam as áreas que devem ser privilegiadas.

Sendo assim, pergunta-se: qual a diferença entre as atuais “faculdades isoladas” e os novos “Institutos Superiores de Educação”? Estão esses “institutos” apenas legitimando as “faculdades isoladas” como um dos espaços destinados à formação docente no país? Ou são os ISE uma versão revista e atualizada dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS)? Os ISE representam a desejada solução para a carência de profissionais habilitados para todas as áreas do conhecimento escolar? Já que não são definidos como instituições de pesquisa, ensino e extensão, de que modo os ISE contemplam o princípio da articulação entre investigação científica, formação inicial e formação continuada dos profissionais da educação? Uma vez que a pesquisa não faz parte de seu cotidiano, como esses institutos vão cumprir aquilo que os define como centros “produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo?”

A aplicabilidade da leitura do artigo nas políticas de governo concretiza-se com o esvaziamento das licenciaturas e a ênfase em “transformar” graduados em professores, da noite para o dia, mediante os cursos de complementação pedagógica. Paralelamente o Governo investiu na regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, a despeito de toda polêmica gerada no próprio Conselho Nacional de Educação e das argumentações e proposições de entidades representativas dos educadores.

Outro aspecto de formação citado no referido artigo 62 é o da modalidade normal, um nível médio, apontado por alguns como contraditório ao parágrafo 4º do artigo 87, que exige, até o final da Década da Educação (ano 2007), que todos os professores sejam habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço. Mais uma vez omite-se a exigência da licenciatura plena.

Esse leque de opções, ou quem sabe a intencionalidade que ele encerra ou ainda os objetivos e as metas dos programas de formação, tem possibilitado que a consecução das políticas

de governo seja marcada pela fragmentação e pelo aligeiramento, não apenas no aspecto organizativo e temporal, mas também no tocante ao aprofundamento de conteúdos e à apropriação de competências.

O segundo aspecto diz respeito à concepção de professor que nasce dessa política de formação. Não mais o professor que identifica na necessidade de formação especializada os pré-requisitos e os critérios para construir o seu perfil profissional. Não mais o professor que se dedica à formação própria para a docência para afirmar/reafirmar a sua própria identidade. Agora pode ser professor aquele portador de diploma de curso superior que “queira se dedicar à educação básica (artigo 63, I da LDB).

Por fim, como síntese dos aspectos anteriores, o terceiro aspecto: de como os programas de formação estão se difundindo nos sistemas de ensino.

Antes de mais nada, há de se convir que o Ministério da Educação cumpre, com muita aplicação, o seu papel de regulador das políticas educacionais. Embora atropela constantemente o debate e secundarize a interlocução com a sociedade, o MEC apresenta uma significativa linha de produção em termos de projetos, documentos e programas. Em alguns momentos, uma avalanche de medidas chega aos sistemas sem que as escolas tenham oportunidade de se pronunciar se desejam, se precisam, se entendem, se aprovam as determinações. Muitas vezes a propaganda chega primeiro, com a informação televisiva maquiada com o devido capricho para acompanhar um astro ou uma estrela de televisão.

No MEC, as áreas prioritárias nos programas de formação atendem às políticas traçadas pelo Banco Mundial, na forma e no conteúdo. De um lado, habilitar todos os professores leigos, que são muitos ainda, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. É a resposta ao insumo vexatório do ponto de vista da qualidade e cruel do ponto de vista da profissionalização. Por outro lado, o investimento feito na política de formação prioriza duas dimensões: o desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, aqui incluído o acesso a níveis superiores, e os programas de aperfeiçoamento em serviço. O aperfeiçoamento em serviço ocupa maiores espaços nos programas de formação. Entretanto apresentam limitações graves. Uma delas encontra-se nos dispositivos da Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, que fixa as diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério Público. No parágrafo único do artigo 5º, a resolução explicita três critérios a serem considerados/priorizados

nos programas de capacitação em serviço: as áreas curriculares carentes de professores, os professores com mais tempo de exercício a cumprir nos sistemas e a utilização de metodologias que incluam recursos de educação a distância.

Os critérios são, pois, seletivos, excluindo uma parcela dos professores dos programas de aperfeiçoamento, além de evidenciarem uma tônica de treinamento em serviço, em detrimento de uma política de formação incluyente, reflexiva e crítica. A perspectiva da qualidade, compreendida como direito ao saber, à ciência e à tecnologia é prejudicada.

Portanto, ao problematizar o tema formação profissional reconhece-se como o cerne da questão científica a necessidade de desvelar os nexos e determinações entre diretrizes curriculares e a tendência geral de recomposição da manutenção das taxas de lucro e da tendência a destruição das forças produtivas. Indica-se como procedimento metodológico a análise crítica da literatura, da legislação e o embate de propostas.

Para adentrar no tema explicitam-se elementos da discussão sobre Neoliberalismo, Políticas Públicas e Educação, especificamente nas propostas de Reformas para o Ensino Superior.

Aprofundar-se-ão a discussão apresentando, na seqüência, análise crítica sobre a produção do conhecimento sobre o tema formação profissional, seus limites e possibilidades explicativas e o embate de projetos para diretrizes curriculares.

## CAPÍTULO 2

### **2 O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: revendo a produção e as propostas**

Nesta parte do trabalho, discute-se quatro aspectos centrais pontuados a partir dos dados examinados e que foram levantados pela análise da bibliografia e dos documentos do MEC.

O primeiro aspecto refere-se à concepção de ciência que orienta as pesquisas em Educação Física e a forma problemática com que frequentemente, são utilizados certos construtos teóricos que têm embasado, nos últimos anos as reflexões e as práticas pedagógicas investigativas. O segundo aspecto focaliza a fragmentação entre a teoria e a prática. Ainda nessa perspectiva, o terceiro aspecto examina e critica especificamente, os limites, as possibilidades e os desafios de uma produção do conhecimento que traga soluções aos problemas em evidência e que possibilitem contribuições que levem em consideração as políticas públicas e as circunstâncias históricas do país no atual contexto. O quarto diz respeito ao confronto entre as propostas de diretrizes da ANFOPE, do Governo/MEC e do CONFED.

Parte-se da análise do estado atual da produção do conhecimento sobre o processo de formação profissional de Educação Física no Brasil hoje. Identificam-se os aspectos privilegiados, as diferentes perspectivas e possíveis lacunas dessa produção, com vistas a contribuir para o conhecimento e futuros estudos a respeito de como vem ocorrendo a formação do profissional de Educação Física no Brasil. Foi examinado o conjunto das obras que têm tratado do tema nos últimos anos buscando nelas apoio à contextualização do problema e marco de análise do referencial teórico.

Os critérios utilizados para o exame de teses, dissertações e livros levou em consideração os seguintes aspectos: identificar o material mais expressivo na área e que representasse diferentes abordagens na análise das questões da formação do profissional de Educação Física no

Brasil. Para a análise da produção científica disponível em periódicos, os critérios utilizados levaram em consideração em primeiro lugar, os trabalhos relacionados à temática em tela, publicados em anais de congressos e periódicos indexados e arbitrados pela Comissão de Avaliação da CAPES nos níveis A,B e C. Num segundo momento optou-se por trabalhos publicados em outros periódicos que representassem diferentes abordagens na análise das questões relacionadas à formação profissional em Educação Física.

Entre os periódicos selecionados, convém destacar que a maior frequência de artigos é da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, o que vem evidenciar a sensibilidade do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte para o tema. Isto se revelou especialmente importante pelo acúmulo de material veiculado e por ser a revista de maior circulação entre os profissionais da área. Convém assinalar que lhe segue na frequência a revista Motrivivência, que atinge um amplo público, onde se inclui de forma significativa, os professores do ensino superior. Por outro lado, estas publicações têm sua sede no Estado de Santa Catarina e são dirigidas por professores do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Outro dado a salientar é que as pesquisas cuja temática central é a formação de profissionais em Educação Física, talvez pela própria característica dos estudos veiculados na área, não aparecem como quantitativamente significativas. O tema aparece na maioria das pesquisas citadas como capítulos de dissertações e teses.

Objetivando atualizar dados sobre a temática Formação Profissional toma-se o mais recente e significativo evento da área, que congrega os trabalhos de pesquisadores e instituições de destaque no Brasil – XII CONBRACE, Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, ocorrido em Outubro de 2001 em Caxambu/MG.

Com os critérios já explicitados, realizou-se o levantamento do material bibliográfico (Tabela I), cuja distribuição assim se apresenta:

**Tabela 1** - Distribuição das obras analisadas

Fontes		Nº	Sub-total	
Livros		31	<b>55</b>	
Dissertações		9		
Teses		4		
Anais		11		
	Boletim FIEP	2	<b>86</b>	
	Corpo e Movimento	1		
R	Motrivivência	27		
E	Revista da Fundação de Esporte e Turismo (Paraná)	1		
V	Revista ARTUS	3		
I	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	33		
S	Revista da APEF (Londrina)	1		
T	Revista da Educação Física (UEM)	10		
A	Documenta	2		
S	Cadernos CEDES	1		
	Movimento	2		
	Revista Brasileira de Educação Física	1		
	Boletim ANPED	1		
	Paulista de Educação Física	1		
<b>TOTAL</b>				<b>141</b>

Uma vez identificadas as obras, procedeu-se à realização de um resumo crítico de cada uma delas, de acordo com o roteiro pré-estabelecido. A análise compreendeu a organização do material, seguida do seu agrupamento em partes. Na etapa seguinte, buscou-se relacionar essas partes a fim de identificar nelas as tendências e padrões relevantes, Lüdke; André (1986).

As publicações foram agrupadas de acordo com a seguinte classificação:

*Contextualização da Formação do Profissional*

- concepções teóricas na formação do profissional
- relação teoria e prática

*Os Desafios para a Formação do Profissional*

- crítica ao conhecimento produzido
- A crítica à produção do conhecimento e o confronto de propostas

Em seguida, os grupos foram desdobrados em classes menores que melhor especificavam o foco central de cada trabalho. Chama-se atenção para algumas obras, por sua própria natureza foram consideradas em mais de uma classe, como demonstra a tabela abaixo.

**Tabela 2** - Distribuição das obras

Classes	Frequência
<b>Contextualização da formação do profissional</b>	<b>111</b>
concepções teóricas na formação do profissional	72
relação teoria e prática	40
<b>Os desafios para a formação do profissional</b>	<b>30</b>
A crítica à produção do conhecimento e o confronto de propostas	30
<b>TOTAL</b>	<b>142</b>

As análises evidenciaram nesta distribuição a forte ênfase na classe “contextualização da formação profissional”, com grande predominância nas “concepções teóricas na formação do profissional”, em que foi apontada a escassez de consistência teórica no trato com o conhecimento, seguida da desconexão na relação “teoria e prática”. A segunda classe que emerge dos dados com maior força são os “desafios para a formação do profissional”, em que se constata um cipoal de sugestões e poucas propostas.

Em seguida, será apresentada a análise do conteúdo dos trabalhos examinados, procurando-se destacar os tópicos que aparecem de forma recorrente em relação a cada uma das classes utilizadas.

## 2.1 Contextualização da Formação do Profissional

A literatura analisada e produzida sobretudo nos anos 90 revela que não se pode focalizar a formação do profissional de Educação Física de forma isolada e desvinculada de questões como: a deficiência no processo de formação, a desconexão entre a teoria e a prática, a relação entre educação e sociedade, as funções da escola, o papel do professor, entre outras. Ao que parece, houve uma mudança significativa na forma de tratar o tema em relação às décadas anteriores, em que predomina no âmbito desses estudos, a análise sobre os fatores internos baseados fundamentalmente nos seus aspectos funcionais e operacionais. Os estudos sugerem que foi produzida uma Educação Física instrumental em contraponto às suas raízes culturais e determinações históricas.

### 2.1.1 Concepções teóricas na formação do profissional

A partir dos anos 80, as limitações e insuficiências da concepção de ciência que dá sustentação à Educação Física no Brasil, são cada vez mais denunciadas. Emerge de forma expressiva a busca para situar essa problemática na perspectiva de seus determinantes históricos e das concepções político-sociais que a condicionam.

A CARTA DE BELO HORIZONTE (1984, p.2) sinalizou como um divisor de águas ao sugerir “uma política em geral e educacional em particular, para desenvolver a consciência crítica da população, quanto aos seus direitos em relação à Educação Física.”

Esta proposta foi reforçada no capítulo destinado à Educação Física, Educação e Cultura

que a Educação Física, no Brasil, na busca de sua identidade cultural, ultrapasse o atual estado de alienação, falta de autenticidade e autoritarismo, e se apresente como fenômeno social de marcante universalidade, passando a constituir um segmento essencial da Educação, a fim de contribuir para o desenvolvimento integral de indivíduos autônomos, democráticos, críticos e participantes,[...] que a Educação Física brasileira, desenvolvida em âmbito formal e informal, atenda a todos, sem discriminação, integrando-se ao esforço geral de uma educação e cultura comprometidas com a transformação social e com construção de uma nova sociedade (p. 2).

A partir da segunda metade daquela década, a pesquisa sobre a formação do profissional de Educação Física, vem se desenvolvendo, sob uma nova visão de Ciência. Ainda que entre alguns pesquisadores nacionais os parâmetros de investigação há algum tempo não sejam os identificados na tradição empirista de ciência, é somente no final dos anos 80 e sobretudo nos anos 90, que tem se disseminado entre os pesquisadores, a convicção da necessidade de rompimento com essa concepção de ciência e de adoção de caminhos alternativos de investigação.

Há mais de dez anos que a presença da Teoria Crítica pode ser percebida nos estudos da área pela influência dos pensadores da escola de Frankfurt que devem grande parte de sua reflexão à tradição marxista.<sup>60</sup> Certamente, a intensificação do contato com a literatura que disseminou as idéias dos teóricos críticos contribuiu para esse quadro.

No âmbito desses estudos, hoje, na Educação Física do Brasil<sup>61</sup>, começa a se ampliar a base teórica que visa a sustentação dos estudos e discursos que revelam a ruptura com o pensamento constituído no âmago da ideologia liberal - em que a Educação é perfeitamente encaixada no modelo de sociedade vigente e a função da escola é eliminar diferenças sociais - e o pensamento constituído no contexto de uma crítica social radical que visa revelar os mecanismos de opressão, indicando a instituição escolar como reprodutora das desigualdades sociais necessárias à manutenção da ordem capitalista, fundamentada na lógica da diferença de classes.

---

<sup>60</sup> A dissertação de mestrado e a tese de doutorado de Rossana Silva, 1990 e 1996, respectivamente, identificam essas mudanças.

<sup>61</sup> Para o exame dessa questão, cito alguns exemplos: BRACHT, Valter. Educação Física/ciências do esporte: que ciência é essa? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.14, n.3, 1993, p.111-118. CARMO, Apolônio A. e ARAGÃO, Rosália M. R. Aspectos críticos de uma formação acrítica. *Cadernos CEDES*, nº 8, São Paulo: Cortez Editora, 1987, p. 32-7. ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física. *Motrivivência*, ano 7, nº 8, 1995, p.91-102.. HILDEBRANT, Reiner; OLIVEIRA, Amauri A. BÁSSOLI. A necessidade de uma mudança metodológica no ensino da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* v.16, n. 1, 1994, p. 6-13. KUNZ, Eleonor. Ciência e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 2, jan/ 96, p.138-142. TAFFAREL, Celi N. Z. A formação do profissional da Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 15, n. 2, 1994, p. 210. TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Análise dos currículos de Educação Física no Brasil: contribuições ao debate. *Revista da Educação Física, UEM*, v. 3, n. 1, 1992, p.:48-56. COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

Essa nova forma de conceber a Educação Física traz, necessariamente, como consequência a busca de opções metodológico-investigativas afinadas com o aparato conceitual que embasa a análise e a interpretação da realidade numa perspectiva crítica. Desse modo, são questionados os padrões de cientificidade do empirismo, a posição do sujeito na história e sua práxis histórico-social.

Ghiraldelli Júnior (1988) diz que em contraposição à Educação Física “Tradicional”, duas tendências dirigem as propostas e realizações inovadoras em Educação Física: uma tendência racionalista e uma tendência anti-racionalista. O autor argumenta que as correntes racionalistas souberam identificar no movimento corporal os elementos da reprodução ideológica, de doutrinário, de dominação clássica, etc. Entretanto, ao detectar, no movimento, na prática corporal elementos não desejáveis, acabam por tomá-los como a própria e exclusiva essência do movimento o que requer que alguma coisa venha lhe acrescentar criticidade. Em outras palavras, é a Educação Física “Tradicional” agregada ao estudo e discursos críticos.

As correntes anti-racionalistas também identificaram no movimento corporal humano elementos favoráveis à acriticidade. Buscam no próprio movimento elementos de transformação, de criticidade, de inovação. Contudo, colocam o movimento livre, as “práticas alternativas”, a recreação não sistemática.

O autor chama a atenção que tanto as correntes racionalistas quanto as anti-racionalistas ao se voltarem para o movimento secundarizando o discurso crítico que possa fazer sobre ele, comete um erro fatal e ficam no meio do caminho da construção de uma Educação Física Progressista.

Os estudos de Oliveira (1993) revelam o que chama de posição teórico-ideológica do consenso ou Pedagogia do Consenso e Pedagogia do Conflito. Na primeira, fundamentada em princípios liberal-positivistas, embora haja esforços no sentido de superá-la, ainda é uma concepção hegemônica dentro do quadro das pedagogias da Educação Física brasileira. A sua possível superação identifica-se com uma pedagogia a que o autor denomina Pedagogia do Conflito, entendida numa perspectiva marxista.

Diferentes das propostas curriculares que estão mais voltadas para a formação do profissional, essas concepções estão mais voltadas para o ensino fundamental e médio. Desse modo, não se pretende fazer análise de cada tendência, até por que já existem boas contribuições

nesse sentido por vários autores, entre eles Ghiraldelli Júnior (1988), Mello; Bracht (1992) e Oliveira (1993); buscar-se-á pontos substantivos que possam ajudar no entendimento da questão.

Nessa perspectiva, Mello; Bracht (1992) ao analisarem os conteúdos da Educação Física encontrados nas diferentes tendências, identificaram duas vertentes: acríicas e críticas. Na vertente considerada acríica, mesmo havendo mudanças no enfoque, conteúdos e métodos, não consegue situá-los dentro do processo social. Foram classificadas dentro desta concepção a Educação Física Tecnicista, a Concepção Humanista e a Abordagem Desenvolvimentista da Educação Física.

Nas tendências críticas, tenta-se encaminhá-las dentro de uma pedagogia progressista, com avanços no sentido de uma práxis, o que dá à Educação Física características e conteúdos próprios, numa perspectiva de transformação social. Nesta concepção, o movimento humano é entendido em todas as suas dimensões e significados. Encontram-se nesta classificação a Concepção Aberta de Educação Física, a Proposta Curricular do Estado de Pernambuco e a Concepção Histórico-Crítica da Educação Física.

✓ *Concepção Tecnicista*: tem como objetivo maior da educação o ajustamento social do indivíduo ao meio em que vive, considera também a valorização do esforço pessoal. Nessa concepção, o maior objetivo da Educação Física é a aprendizagem do desporto para uma vida saudável. Desse modo, a Educação Física é sinônimo de desporto, o professor passa a ser técnico, o aluno atleta e na escola procura-se a base da grandeza nacional; tudo isso desvinculado do contexto social. As bases desse pensamento estão expressas nas obras de Negrine (1983) e Teixeira (1978).

✓ *Concepção Humanista*: ênfase no processo de ensino, a não-diretividade, e professor como facilitador da aprendizagem, valorizando somente o conteúdo considerado significativo para o aluno. Esta tendência de raiz existencialista teve pouca repercussão entre os profissionais. Preocupa-se com o desenvolvimento da criatividade e autonomia, a fim de instrumentalizar os indivíduos para elaborarem seus momentos de lazer. Os fundamentos dessa concepção podem ser encontrados em Oliveira (1985) e Libâneo (1984).

✓ *Concepção Desenvolvimentista*: determina que os objetivos e experiências devam ser planejados seqüencialmente, de forma progressiva levando os indivíduos a uma produtiva participação na sociedade, Nahas; Cobin (1992). O desenvolvimento motor e a aptidão física

relacionada à saúde têm sido apontados como objetivos educacionais prioritários da área. Go Tani é apontado como um dos maiores difusores de tal proposta no país, no que se refere, principalmente, aos primeiros anos escolares. De acordo com Mello; Bracht (op.cit.), esta proposta baseia-se na existência de um processo de desenvolvimento hierárquico do ser humano, fundamentado nas características fisiológicas, cognitivas e afetivo-sociais. Desconsidera as desigualdades sociais como determinantes nos processos de desenvolvimento, partindo de um conceito de criança e desenvolvimento normal e igual para todos.

As concepções tecnicista, humanista e desenvolvimentista têm fundamento exclusivo na psicologia, na biologia e/ou fisiologia e desconsideram a relação dialética entre interesse social, poder político-econômico, conhecimento e a prática social. Negligenciam as determinações históricas, pois analisam a relação entre Educação Física e o contexto social de forma reducionista na medida em que o papel da primeira é formar um cidadão física e psiquicamente mais apto para desempenhar seu papel na sociedade.

✓ *Concepção Aberta de Educação Física:* “A maior parte do atual ensino na Educação Física Escolar e Universitária, é caracterizada por um procedimento metodológico orientado nas destrezas motoras ou movimentos técnicos”. (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO,1991; HILDEBRANDT, 1990; OLIVEIRA, 1992). Nessa perspectiva, duas implicações normativas precisam ser aclaradas: uma está relacionada aos movimentos desportivos como parâmetro e a outra tem na biomecânica o modelo de movimento legitimado. As ciências da natureza são o paradigma para a elaboração do movimento, fato que os autores consideram anti-pedagógico. Em contraposição a esta concepção, os autores discutem a visão fenomenológica de movimento como uma visão pedagógica. No processo de aulas abertas às experiências, o ensino e a educação têm por finalidade desenvolver a capacidade de ação, compreendendo as diretrizes e objetivos dessa ação. Essa concepção se fundamenta na proposta de Hildebrant (1985; 1986).

Mello; Brach (op.cit.) chamam a atenção para os limites desta proposta dentro de uma concepção Progressista. Os autores afirmam que, não obstante os avanços verificados, tais como o processo educativo centrado no aluno, priorizando suas intenções e idéias, ela parece estar presa a valores tradicionais.

✓ *Proposta Curricular do Estado de Pernambuco*: ao trabalhar com elementos da cultura corporal, Escobar (1990) diz que a proposta objetiva questionar junto aos alunos os valores colocados pelo ensino tradicional, sustentados pela ideologia capitalista, para, de forma reflexiva, tentar junto aos alunos sua formação crítica, despertando-os para uma consciência de classe. Pretende, também, contribuir para a formação de um currículo comprometido com as características do contexto histórico-social em que ambos se desenvolvem. Os temas são escolhidos de acordo com seus condicionantes históricos e a realidade dos alunos, bem como as condições materiais da escola. Os conteúdos são trabalhados por ciclos de organização do pensamento do aluno. Com isto, apresenta proposições para a prática pedagógica da Educação Física para o ensino básico, a partir de experiências que possam efetivar o ensino da cultura corporal, “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser tratados e transmitidos para os alunos na escola” (COLETIVO de AUTORES, 1992, p.39).

✓ *Concepção Histórico-Crítica da Educação Física*: de acordo com Ghiraldelli Júnior (1990) objetiva o trabalho do movimento corporal humano da Educação Física, à luz dos condicionamentos histórico-sociais, entendido como um produto da sociedade que se manifesta nas técnicas, padrões, estilos de movimentos corporais; todos apoiados na historização dos temas da cultura corporal.

Nas concepções classificadas por Mello; Bracht (op. cit.) como críticas, de fato, os textos se apresentam numa perspectiva crítica em relação à sociedade capitalista. Até onde se pode observar, não apresentam, claramente uma proposta alternativa de sociedade e nem configuram um sistema explicativo pedagógico. Trata-se de uma área cruzada por inúmeras questões permeadas por soluções opacas, até porque em alguns casos, os projetos históricos que informam os autores são antagônicos. Ainda que haja preocupação com questões sociais, exceto por concebê-las de forma crítica, a maioria das propostas acima parecem privilegiar os mesmos parâmetros da escola capitalista.

A opacidade de algumas propostas apresentadas se concretiza à medida que o que se propõe como parâmetro, uma concepção materialista histórico-dialética, recebe organização e análise de dados a partir de elementos estruturantes antagônicos e não de categorias que dêem conta do movimento real da escola, carregada de contradições da prática social e de

possibilidades de superação. Essas questões foram detectadas também por Oliveira (1993), que assim se expressa: “A maior parte dos autores evidenciou preocupações com questões sociais, ainda que a estas dispensassem um tratamento atrelado a valores liberais” (p. vi).

Reconhece-se a importância das sistematizações que trouxeram explicações sobre as “tendências” da Educação Física, ou proposições para a Educação Física. Os trabalhos apresentam um quadro dos problemas nas concepções de aulas de Educação Física onde o avanço ficou por conta de críticas ao autoritarismo e à dicotomia corpo/mente entre outras, típicas de abordagens tradicionais em relação ao movimento humano e nisso reside a sua importância. Atualmente, há necessidade de novos estudos que propiciem a análise crítica da produção expressa em dissertações e teses sobre o objeto de estudo – Educação Física.

Outra possibilidade de classificação das concepções pedagógicas da Educação Física na atualidade, é encontrada na entrevista de Lino Castellani Filho, concedida a Amarílio Ferreira Neto e publicada no livro “Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira”, Vitória/UFES/CEFD, 1996. Tendo como referência o enfoque teórico e as proposições metodológicas, Taffarel (1997) complementa este trabalho identificando os autores das propostas e suas contribuições teóricas. A autora reconhece que é possível uma análise mais rigorosa a partir de categorias da prática, em que os fundamentos teórico-metodológicos são desvelados pela via do trato com o conhecimento - sistematização e organização do trabalho, objetivos e avaliação:

**“I - Concepções não propositivas:**

✓ *Abordagem Sociológica (Betti, Bracht, Tubino)*<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991. BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo Graus: Educação Física para quê? In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.13, n. 2, 1983, p. 282-287. BETTI, Mauro. Perspectivas para a Educação Física Escolar. In: *Revista Paulista de Educação Física*, v. 5, n. 1/2, dez. 1991, p.70-75. BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte/CBCE*, v. 7, 1986. E ainda, BRACHT, Valter. Esporte - Estado - Sociedade. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte/CBCE*, 1989. Dentro desta perspectiva encontramos ainda, TUBINO, Manoel Gomes. *As dimensões sociais do Esporte*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1992.

✓ *Abordagem Fenomenológica (Moreira, Picollo, Santin)*<sup>63</sup>

✓ *Abordagem Cultural (Daolio)*<sup>64</sup>

## II – Concepções propositivas

### I. Não sistematizadas

✓ *Abordagem Desenvolvimentista (Go Tani)*<sup>65</sup>

✓ *Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (Freire)*<sup>66</sup>

✓ *Abordagem da Concepção de Aulas Abertas à Experiências (Hildebrandt)*<sup>67</sup>

✓ *Abordagem a partir da referência do Lazer (Marcelino e Costa)*<sup>68</sup>

✓ *Abordagem Crítico-Emancipatória (Kunz e Bracht)*<sup>69</sup>

<sup>63</sup> MOREIRA, Wagner Wey. *Educação Física escolar. Uma abordagem fenomenológica*. Campinas, UNICAMP, 1991. MOREIRA, W.W. (Org.) *Educação Física & Esportes*: Campinas, Papirus, 1992. E ainda, PICCOLO, Vilma L. N. (Org.) *Educação Física escolar: ser..ou não ter?* Campinas, UNICAMP, 1993. SANTIN, Silvino. *Educação Física: Temas Pedagógicos*. Porto Alegre. EST/ESEF. 1992. SANTIN, Silvino. *Educação Física: outros caminhos*. Porto Alegre. EST/ESEF, 1993. SANTIN, Silvino. *Ética - Estética - Saúde*. Porto Alegre, EST, 1995. SANTIN, Silvino. *Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí/RS, UNIJUÍ, 1987.

<sup>64</sup> DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do Corpo*. Campinas/SP, Papirus, 1995.

<sup>65</sup> TANI, Go Et alii. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP. 1988. TANI, Go. Perspectivas para a Educação Física Escolar. In: *Revista Paulista de Educação Física*. V. 5, n. 1/2, jan./dez., 1991, p.61-69.

<sup>66</sup> FREIRE, João B. *De Corpo e Alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Sumus, 1991. FREIRE, João B. Perspectivas para a Educação Física Escolar In: *Revista Paulista de Educação Física*. v. 5, n. 1/2, jan./dez., 1991, p. 76-78. TANI, Go, FREIRE, João B. e BETTI, Mauro. Debate: Perspectivas para a Educação Física Escolar In: *Revista Paulista de Educação Física*. v.5, n. 1/2, jan./dez., 1991, p. 79-87.

<sup>67</sup> A respeito da Concepção de aulas abertas a experiências ver HILDEBRANDT, Reiner & LAGINF, Ralf. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1986. E ainda, GRUPO DE TRABALHO UFPE-UFSM VISÃO DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1991.

<sup>68</sup> O Núcleo de Estudos do Lazer da FEF/UNICAMP vem apresentando uma vasta contribuição sobre o tema. Seu principal autor é MARCELLINO: N. C. *Lazer e Humanização*. Campinas/SP. Papirus, 1995. MARCELLINO; N.C. *Lazer e Educação*. Campinas/SP. Papirus, 1995. Outra contribuição é a de COSTA, Lamartine Pereira. *A Reinvenção da Educação Física e do desporto segundo paradigma do lazer e da recreação*. Lisboa, Ministério da Educação e Cultura - Direção Geral dos Desportos, 1987.

<sup>69</sup> KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí. UNIJUI, 1991. KUNZ, Elenor. *Transformação Didático - pedagógica do Esporte*. Ijuí. UNIJUI, 1994.

✓ *Abordagem Plural (Vago)*<sup>70</sup>

✓ *Abordagem da Aptidão Física/Saúde (Araújo)*<sup>71</sup>

## 2. Sistematizada

✓ *Abordagem Crítico Superadora (Coletivo de Autores)*<sup>72</sup>”

As abordagens não propositivas e propositivas dizem respeito às proposições teóricas e metodológicas relacionadas ao processo de trabalho pedagógico (trato com o conhecimento, sistematização e organização, e do trato com objetivos e avaliação do processo ensino - aprendizagem da Educação Física na Escola).

Entre as contribuições encontradas, a autora reconhece possíveis *perspectivas/possibilidades*, indagando sobre: “1. Direção do processo de formação humana em relação a um dado projeto histórico; 2. Concepção epistemológica; 3. Fundamentação teórico-metodológica e a caracterização da prática pedagógica.”

A orientação para a construção da Teoria da Educação Física com/como categorias da Prática Pedagógica tem possibilitado articular os níveis de reflexão micro-estruturais (prática pedagógica em aulas) e macro estruturais (Projeto Histórico). Responde-se com isto, por uma das tendências apontadas por Bracht (1996)<sup>73</sup> sobre o campo acadêmico da Educação Física, sendo delimitado, construído, configurado, a partir da teorização com/como categorias da prática pedagógica.

<sup>70</sup> VAGO, Tarcísio Educação Física na escola: Lugar de práticas corporais lúdicas. In: *Presença Pedagógica*. v. 02, n. 10, Jul/Ago. 1996. VAGO, Tarcísio. Um Lugar Sobre o Corpo. In; *Presença pedagógica*. Março/Abril, 1995.

<sup>71</sup> ARAÚJO, Cláudio Gil e ARAÚJO, Denise S.M.S. Exercício e Saúde. In: *Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Física e Desportos*. ENSINO À DISTÂNCIA. Volumes I a VII, Brasília, 1986.

<sup>72</sup> COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992. Este livro foi redigido por um Coletivo que atualmente não mantém mais aproximações políticas, teórico -metodológicas, o que já foi identificado por LOUREIRO, Robson, em sua dissertação de Mestrado defendida em 1996, na UNIMEP, Mestrado em Educação, área de concentração Filosofia e História da Educação, intitulada “*Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: A relação teoria - prática.*” Ver mais sobre a perspectiva crítica -superadora em SOARES, Carmen L., TAFFAREL, Celi N. Zulke e ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, W. W. ( ORG.) *Educação Física & Esportes*. São Paulo, Papirus, 1992. E ainda, TAFFAREL, Celi N. Zulke e ESCOBAR, Micheli. *Contribuições ao debate sobre propostas curriculares para o ensino da Educação Física no primeiro e segundo graus da rede Estadual de Ensino*. São Paulo, SP, 1993, (mimeo).

<sup>73</sup> BRACHT, Valter A *Construção do campo Acadêmico Educação Física no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a Educação Física*. UFES, 1996. (mimeo.),

As categorias empíricas do processo de Formação Humana e Projeto Histórico são as Políticas Públicas, o Projeto Político Pedagógico da Escola, o Currículo. As categorias empíricas da epistemologia tem sido as Concepções de Ciência, de Educação Física e seu Objeto de Estudo. As categorias empíricas da Fundamentação Teórico - Metodológica são as Práticas Pedagógicas - o processo de trabalho pedagógico, a sistematização/organização do conhecimento e os objetivos - avaliação.

Tem-se procurado reconhecer possibilidades/perspectivas que contribuam para o desenvolvimento teórico da área, a partir de categorias da prática. Elas trazem em si os elementos que constroem Projetos Políticos Pedagógicos articulados com Projetos Históricos.

O maior desafio é aliar a Prática Pedagógica da Educação Física com uma estratégia anticapitalista de longo alcance. É também construir uma subjetividade disposta a lutar para vencer, disposta ao confronto, ao conflito, à resistência, à responsabilidade e ao compromisso coletivo.<sup>74</sup> Isto tem significado trabalhar com elementos estruturantes da prática a saber, o trabalho e sua organização, expressa no trato com o conhecimento, as relações de poder, tanto na escola capitalista quanto nas relações interpessoais em sala de aula, e nas formas de comunicação e linguagem.

Estes estudos servem para expressar a concepção de Educação Física que perpassa as diversas tendências, demonstrando, portanto, as concepções que têm estruturado a formação do profissional. Mas não esclarecem sobre como está se processando a formação dos profissionais, ou como estes se inserem na Educação Física escolar. Apenas informam sobre a maneira como está sendo concebida, pensada e teorizada determinada proposta. O relato de experiência ainda é pouco usual entre os profissionais. Acredita-se ser este um problema a ser superado, pois corre-se o risco de ter alguns pressupostos incorporados à produção do saber em Educação Física e que alguns construtos teóricos - dos quais estão lançando mão para desmistificar o real e chegar o mais próximo de seu verdadeiro sentido -, por estarem sendo usados indiscriminadamente e

---

<sup>74</sup> “É dolorosamente evidente que os intelectuais já não jogam um papel destacado como protagonistas na luta política da classe operária. A bem da verdade, para alguns a classe operária já não existe; para outros a própria noção de classe é problemática...Os intelectuais orgânicos, ao contrário...Seu trabalho vincula as lutas...como instância concreta de combate a dominação imperialista global. Articulam o descontentamento social com as lutas políticas contra um estado classista claramente determinado”. PETRAS, James. Os intelectuais em retirada. In: Debate - Ano II, n. 59, Maio, 1994.

acriticamente, possam reproduzir um “modismo metodológico”, com o uso indiscriminado de jargões teóricos que não superam o nível do senso comum no uso dos conceitos.

Outro aspecto a ser considerado no processo de formação do profissional de Educação Física no Brasil são as abordagens curriculares a que estão submetidos. Embora o conteúdo de formação de profissionais pareça ser o ponto crucial de preocupação, existem poucos estudos detalhados, críticos, minuciosos sobre os currículos desses cursos. Houve tendências dominantes nessa formação: primeiro, o enfoque nas diferenças individuais, destacando-se a ênfase psicobiológica, higienista e militarista (GHIRALDELLI, 1988); (SOARES, 1990, 1994); (GOELLNER, 1992). Depois, a influência da teoria do capital humano e a ênfase na Educação Física como uma instância social capaz de resolver os problemas da sociedade, sem a necessidade da transformação desta. Na década de 80, as teorias sociológicas ganharam espaço na formação dos profissionais com maior ênfase nas teorias do conflito (BRACHT, 1986, 1988, 1989, 1992), (CARMO, 1982, 1985, 1987), (TAFFAREL, 1992a, 1993, 1994), (OLIVEIRA, 1993). Hoje, os movimentos em prol da reorganização da Educação Física sinalizam para uma possível volta ao enfoque biológico como área predominante. Este movimento tem sido expresso na reforma da legislação e dos currículos para a formação de profissionais, e pelos movimentos internacionais em prol da aptidão física relacionada a saúde e à qualidade de vida. Retoma-se em novas bases o enfoque biológico como referencial central à formação de profissionais de Educação Física.

A esse respeito, Mocker (1993, p. 60) apresenta um texto com o qual objetiva focar referências que envolvem as possibilidades de construção e análise curricular, no sentido de contribuir para esclarecer a relação trabalho educacional e trabalho político, nas orientações dos cursos de formação do profissional de Educação Física.

A dinâmica curricular, na forma das Universidades Brasileiras, já traz em seu bojo o “ranço” da ditadura militar, com seu sistema de créditos, departamentalização, semestralidade, matrícula por disciplina, que consagrou a total desmobilização discente e docente. Portanto, uma postura de avaliação curricular que desconheça as conseqüências políticas, sociais e econômicas de tal medida pode optar por uma concepção de currículo utilitária, no sentido de atendimento do “status quo”.

A autora defende a racionalidade dialético-crítica no currículo de formação profissional. Argumenta que um ponto básico na dinâmica curricular dos cursos de licenciatura é a compreensão de que ela deve se fundamentar numa realidade dialeticamente concebida. Neste

aspecto, o currículo deve ser compreendido na perspectiva da defesa de interesses e enquanto um ato político deverá ser comprometido com a emancipação humana. Como tal, a gênese curricular deverá optar em transcender, em desestruturar a opressão e a subserviência.

De acordo com Domingues (1986, 1988) os paradigmas de currículo são classificados em:

✓ *Técnico-linear*: fundamentado nas ciências empírico-analíticas, sustenta-se nos estudos desenvolvidos por Ralph Tyler, conforme citado por Taffarel (1992a), em que são enfatizados os objetivos, estratégias e avaliação (MOCKER, 1993). Assim, o principal objetivo da formação é preparar o profissional para que seja capaz de desempenhar com eficácia as diferentes tarefas do ensino.

Fensterseifer (1986) reconstituiu a formação nos cursos de Educação Física e analisou as idéias pedagógicas sustentadas pelos professores, encontrando os modelos curriculares numa vertente técnico-linear de Tyler, onde prevalece o interesse eminentemente técnico e destaca-se o enfoque curricular empírico-analítico. Dentre as idéias pedagógicas, aponta, como um dos problemas dos cursos de graduação em Educação Física, as abordagens pouco científicas no processo de formação dos profissionais. O autor levanta ainda algumas teses (teses equivocadas) na formação profissional em Educação Física e Desportos: o esporte é estabilizador do sistema; o esporte é condicionamento; o esporte é rendimento; o esporte é aptidão física; o esporte é importação cultural; o esporte é reproduzidor das classes dominantes; o esporte é apedagógico; o esporte é pseudo-ciência; o esporte é alienado da realidade. As análises do autor ficam circunscritas ao plano das idéias pedagógicas, como se as mesmas fossem o determinante último que asseguram teses equivocadas na formação profissional.

Os estudos de Silva (1990) identificam, através das dissertações de mestrado dos Cursos de Pós-Graduação em Educação Física (UFES, USP, UFRJ e Gama Filho), as concepções epistemológicas subjacentes. Constatou que, predominantemente, o conhecimento produzido tem como referência o paradigma empírico-analítico, ou seja, privilegia uma concepção positivista de ciência.

O currículo de formação, montado numa concepção empírico-analítica não dá conta de resolver o problema da fragmentação do conhecimento por estar ancorado em

princípios descomprometidos do contexto específico, alheio às características sócio-culturais, aos processos psicológicos dos alunos e ao contexto histórico-

social, estão longe de permitir uma abordagem global, própria para superar a concepção fragmentária de homem e de seus processos de vida (ESCOBAR, 1988, p.66).

✓ *Circular-consensual*: é orientado pelo interesse no consenso, na interação entre professores e alunos, na participação destes últimos nas decisões, no reforço ao julgamento individual, ao pensamento reflexivo e à integração de conteúdos significativos, (MOCKER, 1993). Com enfoque histórico-hermenêutico, sua fonte de pensamento pode ser identificada em Greene e Pinar, conforme observa Taffarel (1992a). Nesta perspectiva, o bom ensino é uma consequência da qualidade das decisões didáticas, bem como da adequação das ações aos objetivos de aprendizagem. Essa abordagem utiliza os conhecimentos da investigação sobre a eficácia pedagógica como um princípio de intervenção didática tendo por objetivo ajudar os estudantes ou professores em formação a realizar decisões pensadas e inteligentes, e a aperfeiçoar a sua prática docente através da reflexão e análise do seu ensino.

✓ *Dinâmico-dialógico*: tendo a sua base conceitual assentada sobre as ciências histórico-críticas, entende o currículo integrado à totalidade social, historicamente situado e culturalmente determinado (MOCKER, 1993). É orientado com o interesse de emancipação, com enfoque praxiológico, neo-marxista, e tem em Apple e Giroux dois de seus eminentes defensores (TAFFAREL, 1992a). Essa perspectiva implica em que os profissionais questionem as verdades, aprendam a relacionar fatos e perspectivas aparentemente desarticulados, aprendam a tomar decisões pedagógicas levando em consideração as suas consequências éticas e políticas, preocupem-se em conhecer outras verdades ou alternativas. Nessa concepção, o desenvolvimento de competência profissional não tem um fim em si mesmo, mas é um meio para alcançar os objetivos que se deseja.

Taffarel (1992a) alerta para as abordagens curriculares no processo de formação profissional em Educação Física, critica a forma autoritária como são conduzidas as reformulações dos currículos e a inexistência de uma reflexão filosófica que se colocaria “frente à realidade curricular que a ciência através de seus paradigmas, suas técnicas, procedimentos, métodos, metodologias, teorias, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos, intenta responder”. (p.50).

A autora alerta para o equívoco de discutir os campos de intervenção do profissional de Educação Física e Esportes ancorado na utilização da pesquisa de opinião, de mercado e de perfil,

numa perspectiva limitante de ciência e de currículo. Resulta daí que as possibilidades de mudança apresentam basicamente enfoques de cunho liberal.

Muitas propostas de reestruturação de currículo respondem a interesses imediatista de mercado de trabalho e deixam de lado o desenvolvimento de uma formação profissional voltada para uma perspectiva generalista, onde as competências técnica, científica, pedagógica, ética, moral e política deveriam ser sustentadas, através de uma formação solidamente alicerçada em um conhecimento elaborado, sistematizado, ampliado, aprofundado a partir de uma perspectiva dialética de tratamento do conhecimento (p.52).

Sobre a Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação, que estabelece o atual currículo de formação de profissionais de Educação Física, Taffarel (op. cit.) afirma que ela significou uma forma de reconstituição das exigências colocadas pela “reorganização do processo de trabalho no modo de produção capitalista, e, ainda pelos modismos, pelo consumo e pelo marketing empresarial” (p.52).

Argumenta, ainda, que a reformulação proposta efetivamente não se concretizou, por não conter alterações que se sustentem enquanto reformas:

- a) não ocorreram alterações significativas, durante a década de 80, na estrutura de organização do processo de trabalho no interior dos cursos de formação;
- b) não ocorreram alterações na legislação referente às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c) não ocorreram transformações na forma de administração, transmissão e avaliação do conhecimento no interior dos cursos, ou seja, não mudou a forma de se tratar o conhecimento;
- d) continua colocado um descontentamento que vem sendo constantemente expresso, principalmente por estudantes e profissionais e egressos do Ensino Superior, a respeito da formação acadêmica.
- e) na realidade dos currículos não ocorreram alterações significativas em termos de mudanças paradigmáticas;
- f) o trato com o conhecimento não foi alterado, simplesmente incorporaram-se alguns conteúdos, sem alteração na forma de administrá-los, transmiti-los e avaliá-los; com isto, ampliaram-se para outro curso (Bacharelado) os vícios presentes no curso de Licenciatura, que, por sua vez encontra-se escamoteado e relegado dentro das escolas e departamento (p. 53).

A produção de propostas curriculares e de uma intervenção no ensino demonstram não haver dados suficientemente abrangentes sobre o impacto efetivo da maioria delas.

A esse respeito, Pinto et al. (1997) constataram os seguintes problemas emergentes na formação do profissional de Educação Física:

- a reformulação dos currículos é feita, geralmente, para atender às normas da instituição;
- o entendimento de currículo como elenco de disciplinas;
- a localização das disciplinas na grade curricular não leva em consideração a maturidade do aluno e a visão de todo o processo de formação;
- grande número de alunos em sala de aula;
- desvinculação entre a oferta de disciplinas e a demanda no cotidiano dos profissionais;
- a concepção de currículo nem sempre coincide com a concepção de Educação Física;
- falta de discussão entre docentes e discentes sobre a proposta do curso, ações nos laboratórios, linhas de pesquisa, projetos de ensino e extensão em andamento, funções da universidade, mercado de trabalho e avaliação do currículo.
- poucas áreas oferecem aprofundamento mais denso e sistemático;
- falta de esclarecimento sobre os estágios, seus objetivos e caráter interdisciplinar;
- as monografias refletem em muitos casos a falta de preparo dos professores para a orientação e a falta de conhecimento por parte do aluno necessário a uma postura crítica;
- os processos decisórios estão quase sempre centralizados nos professores;
- o despreparo de muitos professores para assumirem as funções docentes;

- as dificuldades por que passam as universidades públicas tendo como uma das principais conseqüências a desqualificação do coletivo de professores;
- insuficiente estrutura física para o funcionamento dos cursos (falta de bibliotecas atualizadas, laboratórios, entre outros);
- desarticulação entre o ensino, pesquisa, extensão e a administração.

Embora tratando o tema sob vários aspectos e ângulos, os autores confluem para identificar a má formação do profissional de Educação Física como eixo central da problemática. Observa-se, no entanto, que, ao mesmo tempo em que se caracteriza esta má formação do profissional pela falta de determinadas habilidades, a literatura analisada praticamente silencia sobre as mesmas.

Uma outra ordem de problemas é ainda apontada nos estudos realizados a partir da década de 80, indicando que há sérios problemas no processo de formação profissional em Educação Física, tanto nos cursos de licenciatura quanto nos de bacharelado. Uma das primeiras constatações feitas nesta década vem de Medina (1983), que identificou problemas que se refletem na formação profissional em Educação Física:

Formando o profissional - ou mesmo antes de completar seu curso - vai como professor ou técnico em busca de mercado. E, encontrando o seu lugar, procura desempenhar fielmente a sua função técnica que dele se cobra. Procura dar exatamente aquilo que se pede a ele. Este é um traço do perfil generalizado do profissional de Educação Física no Brasil (p. 34).

Sobre o imobilismo da Educação Física, Medina assim se expressa:

É nesse sentido que entendemos que a crise que costuma atingir quase todos os setores da sociedade que clamam por desenvolvimento, parece não estar perturbando muito a Educação Física. Ela vem cumprindo de maneira mais ou menos eficiente, disciplinada e comportada a função que a ela foi destinada na sociedade (p. 34).

Medina (op. cit.) traçou o perfil do aluno médio de uma escola de Educação Física, e indica um quadro aproximado de como seria esse aluno:

- a) semi-alfabetizado;

- b) incapaz de explicar com clareza a que se propõe a disciplina Educação Física;
- c) noção pouco ampla das finalidades da Educação;
- d) visão mais voltada para alguns esportes, em detrimento de outras práticas educativas;
- e) dificuldade em entender a importância de uma fundamentação teórica em relação à prática;
- f) supervalorização do sentido de competição das atividades com ênfase no resultado e na vitória;
- g) visão essencialmente individualista em prejuízo de uma visão mais social do processo educativo;
- h) possuidor de uma consciência caracteristicamente ingênua;
- i) extrema dificuldade de comunicação e manutenção de um diálogo efetivo

Sob o título "As vítimas da educação brasileira não são só aquelas que não têm acesso à escola", encontram-se as dimensões que estruturam as conclusões do autor, das quais citar-se-á: o processo de formação profissional tem dado ênfase ao reforço das consciências intransitivas e ingênuas, portanto a uma formação acrítica, conforme observou também Carmo (1982,1985,1987), Moreira (1993), Freire (1991); e que a Educação Física tem estado acéfala, divorciada de um referencial teórico. Este mesmo aspecto foi também identificado por Bracht (1989) e Moreira (1992).

No entanto, os estudos de Medina não discutem de forma satisfatória a intervenção na construção histórico-social do "nível de consciência", enquanto elemento referencial do processo de intervenção na realidade dinâmica. De forma análoga, trata os sentidos atribuídos à "crise da Educação Física" como "perturbação", como "mudança de padrões culturais" e como "mutação de valores", deixando, desse modo, de considerar essa discussão à luz da crise do processo de produção e reprodução capitalista.

A pesquisa realizada por Darido (1996), em que esta tinha por propósito a análise das ações dos profissionais formados na perspectiva científica, modelo curricular adotado principalmente nas universidades públicas e nos programas de mestrado das faculdades de Educação Física, confirma, por sua vez, que esses profissionais não modificaram o seu campo de trabalho, mas, procuraram ajustar-se a ele, ao que parece, como os demais profissionais, que não receberam o mesmo processo de formação.

Este é o comportamento típico do profissional não-reflexivo, conforme Zeichner; Liston (1996). Esses profissionais procuram se acomodar aos problemas e aceitar sem críticas o cotidiano de seu local de trabalho, acomodam-se também à rotina na resolução dos problemas sem atentarem para as possibilidades que têm para resolvê-los.

O Conselho Federal de Educação, ao orientar a reestruturação dos cursos de graduação, para a delimitação de um perfil acadêmico-científico para a formação em Educação Física, apontou como problemas fulcrais as abordagens pouco científicas verificadas no processo de formação dos profissionais, assim como na produção do conhecimento. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) identificou também algumas limitações pertinentes à área do conhecimento em Educação Física. Cita, dentre estas, o conhecimento limitado dos pesquisadores quanto aos incentivos de pesquisa, a ausência de tradição de pesquisas na área, grande pulverização de linhas de pesquisa, poucas publicações em periódicos, poucos periódicos em circulação, pouca constância dos periódicos existentes na área, pouco rigor do corpo editorial, pequeno número de bibliografia em circulação, indefinição do conteúdo específico da área.

Os estudos de Taffarel (1993), que tiveram como referência a análise da dinâmica interna e os traços essenciais do trabalho pedagógico, na produção e apropriação do conhecimento no interior do curso de Educação Física, identificam:

- a contradição na organização do processo de trabalho pedagógico;
- as dicotomias entre teoria e prática;
- a desqualificação do coletivo de trabalhadores no processo de qualificação acadêmica;

- as relações estabelecidas no processo de trabalho pedagógico e na produção e apropriação do conhecimento favorecem a legitimação das relações sociais vigentes no modo capitalista de produção.

Ainda um outro exemplo é a queda da qualidade da formação profissional, ocasionada pelo aumento substancial e desordenado das escolas de Educação Física, conforme a CARTA de BELO HORIZONTE (1984).

Tojal (1997) e Gebara (1988) atribuem esta má formação a um aumento acelerado dos cursos de formação, o que exigiu uma certa improvisação de professores. Tomando como exemplo o Estado de São Paulo, de quatro escolas existentes em 1968, chega-se a 36 em 1975. Aliado a este problema, os autores citam também a deficiência na qualificação dos docentes, bibliotecas inadequadas para o desenvolvimento da pesquisa e a carência de laboratórios. Somam-se a estes a defasagem dos conteúdos programáticos (MOREIRA, 1992, e PELLEGRINI, 1988); a desportivização face à negação de outros componentes curriculares que possam dar conta da Educação Física, conforme expresso nos trabalhos de Martins Júnior. (1986), Gallardo (1988), Bracht (1989) e Moreira (1992); falta de consenso quanto ao termo e objeto que melhor defina o que é Educação Física, Marinho (1984), Manoel (1986), Cunha (1989), Antunes (2000), Canfield (1993), Teixeira (1993) e Oliveira (1993).

A expansão da pós-graduação também deu a sua colaboração, à medida que a maior parte dos professores qualificados foi deslocada para estes cursos, deixando os professores menos qualificados, inexperientes e recém-formados encarregados da graduação. Além destes aspectos, foram recorrentes nos textos analisados também a menção à falta de integração entre os cursos de formação e a realidade onde os formados irão atuar, bem como à falta de interdisciplinaridade.

Parece que a definição do objeto da Educação Física seja fundamental para entender o que está acontecendo, não só com a interdisciplinaridade, mas com ela mesma. Oliveira (1993) diz que a Educação Física não tem metodologia própria nem objeto único de investigação. A formação do profissional pertence a vários profissionais (psicólogo, sociólogo, filósofo, entre outros) que promovem uma transposição direta das disciplinas, na maioria dos casos sem nenhum conhecimento do que é produzido por profissionais da área, delegando ao aluno fazer as conexões. Isto resulta em uma prática fragmentada em que, não raro, dada a desarticulação conceitual, os profissionais transitam entre o empirismo e o pragmatismo. O processo de

formação de profissionais de Educação Física, na medida em que tem se baseado essencialmente na concepção tradicionalista, dependerá do tempo e da experiência para proporcionar o profissional à carreira.

Os currículos vêm sofrendo modificações, adaptações, ampliações, em função do mercado de trabalho. Entre a maioria dos trabalhos analisados, verifica-se que não há a preocupação em aprofundar a compreensão do mercado de trabalho e sua lógica, no capitalismo.

### 2.1.2 A relação teoria e prática

A cisão entre concepção e execução no processo de trabalho, própria do capitalismo, apesar de suas mutações, afeta, em particular, a organização do currículo das escolas e universidades, dividido entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas. A separação entre os dois elementos constitutivos do trabalho humano - teoria e prática - determina a maneira como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. A estrutura curricular dos cursos, via de regra, reproduz esta forma de organizar e conceber o processo de conhecimento: primeiro a teoria e depois a prática, revelando uma concepção de conhecimento como algo dado, pronto e acabado, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer.

Essa estrutura atual dos cursos de formação dos profissionais da Educação Física alija o aluno do trabalho, separando o mundo do trabalho - trabalho pedagógico que se realiza na escola - do mundo da educação e da ciência. Toda esta fragmentação da ciência e a separação entre trabalho, educação, ciência e trabalho não podem ser superadas no interior do próprio regime que as engendra, o capitalismo.

A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação do Profissional de Educação) defende que a reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação se fundamente na concepção crítica, capaz de articular o conhecimento teórico com a prática educativa.

[...] a formação do profissional da educação procura superar a dicotomia teoria/prática, construindo a identidade desse profissional através de um trabalho coletivo interdisciplinar, articulado com o princípio da gestão democrática" (CONARCFE,1990, p.16). (Grifos do autor)

A desconexão na relação teoria e prática emerge de forma recorrente nos trabalhos analisados: Faria Júnior (1981), Tojal (1989), Silva (1989), Barella (1992), Shigunov (1992), Taffarel (1992 a,b), Sant'anna (1994), Costa (1994), Dias (1995), Guimarães (1995), Jeber (1995), Kunz (1995), Magalhães (1995), Marcellino (1995), Melo (1995), Macedo (1995), Luiz (1995), Nozaki (1995) Pires (1995 a, b), Rosa (1995), Santos (1995), Santos (1995 a), Silva (1995), Silva (1995 a,b), Colyniak (1996), Loureiro (1996), Lovisoló (1997), Borges (1997) e Pinto (1997).

Gallardo (1988), após o exame do currículo de 33 escolas de Educação Física do Estado de São Paulo e sua relação com a Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau, concluiu que:

- ✓ o conteúdo das disciplinas tem pouca relação com a Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau;
- ✓ as disciplinas de orientação acadêmica dão grande ênfase aos aspectos biológicos, o que, por si só, são insuficientes para a compreensão mais global da criança;
- ✓ embora os cursos analisados sejam todos de licenciatura, as disciplinas de orientação pedagógica são as de menor carga horária.

Assim, com um pouco de bom senso, relativo conhecimento de desporto e muita intuição, o profissional de Educação Física é formado numa concepção artesanal do ensino em que o ensaio e o erro são normas metodológicas, em lugar de uma sólida formação e de uma intensa atividade reflexiva (COSTA, 1994). A passagem da condição de estudante para a de professor torna-se problemática à medida que aos professores em início de carreira pede-se que sejam capazes de assumir e realizar as mesmas tarefas que os professores experientes realizam.

Mau grado a generalidade dos cursos de formação de profissionais de Educação Física apresentem estruturas curriculares organizadas, segundo o modelo científico da racionalidade técnica (Lawson, 1990; Mackay, Gore & Kirk, 1990; Schein, 1973); apesar da maioria da investigação ancorar-se no paradigma behaviorístico, apesar de ainda a imensa quantidade de informação que tem sido desenvolvida sobre a eficácia pedagógica (Brophy & Good, 1986; Costa, 1988; Piéron, 1988; Siedentop, 1991) a verdade é que a inovação tecnológica ou modelo de formação behaviorístico não tem sido adotado na esmagadora maioria dos programas de formação inicial e em serviço[...]. Na realidade, os estudos sobre a formação de professores em Educação Física permitem constatar que

muitos programas de formação não atendem ao conhecimento científico disponível neste domínio (Bain, 1990; Locke, 1984; 1987); tanto os conteúdos como os procedimentos de formação têm sido selecionados com base na tradição, lógica, convicção pessoal e inspiração (Locke, 1984, p. 5) (COSTA, 1994, p. 30).

Tani (1988) cita dois pontos como problemáticos na Educação Física: a falta de um corpo de conhecimento e a sua fragmentação. A concepção de ciência que predomina no âmbito da produção do conhecimento ainda é o das ciências naturais de matriz positivista. Uma das principais características desta concepção de ciência é a separação entre a teoria e a prática. Uma das conseqüências desta fragmentação é evidenciada na dissociação entre o que é aprendido e o que a realidade escolar permite. O trabalho continua sendo convencional, com ênfase nos aspectos físicos e no rendimento motor, onde a base é a competição esportiva, conforme indicam os estudos de Souza (1990). Neste mesmo sentido, Oliveira (1988) se reporta ao despreparo dos alunos para enfrentar a realidade do cotidiano, evidenciando também a falta de sustentabilidade na relação teoria e prática.

Valente (1997) ao pesquisar o modo como a disciplina Lazer e Recreação se situa no currículo dos cursos de formação de profissionais de Educação Física em Instituições de Ensino Superior Federais do Nordeste do Brasil, encontrou elementos, que não dão conta de formar o profissional competente nesta área do conhecimento, tais como: o isolamento dentro do currículo, não interagindo com os demais componentes curriculares, e uma dinâmica curricular ancorada na lógica formal, sem que permita aos sujeitos a apropriação do conhecimento pelo pensamento. Entretanto, em alguns cursos encontrou indícios de aproximação com uma Teoria do Conhecimento com base na dialética.

Pellegrini (1988) argumenta que os professores de Educação Física devem estar preocupados com a aplicação dos conhecimentos e os pesquisadores estariam voltados para a produção de conhecimentos relacionados à resolução de problemas da prática profissional. Este posicionamento está de acordo com o explícito na Resolução nº 03/87, que considera que além da educação não-formal, há a intenção de formar o profissional e pesquisador e, não apenas o professor de Educação Física.

Essa proposta reafirma a separação entre teoria e prática e desconsidera a possibilidade do professor refletir sobre a sua própria prática e através dela implementar modificações conforme propostas defendidas por Schön (1992), Elliot (1993) e Zeichner (1995).

Faria Júnior (1987) cita as contradições entre as diferentes concepções de profissional de Educação Física advindas da compreensão oficial sobre a formação do profissional que exigia o Técnico em Educação Física e Desportos (Dec. Lei nº 1.212/1939), e lhe conferia o grau de licenciado em Educação Física. Entretanto, no período compreendido entre os anos 60 e 70, houve o desprestígio do professor de Educação Física em favor do técnico que trabalhasse no desporto de competição. Os militares, ao promoverem o desporto de competição, buscavam um meio para exaltar a excelência do regime e desviar a atenção de críticas sobre a violação de direitos humanos vindas do exterior, principalmente da Europa.

Portanto, a formação do profissional deve garantir a unidade entre teoria e prática, como um projeto de formação cuja tarefa cabe à Universidade cumprir.

A atual LDB fundamenta a formação dos profissionais da Educação, conforme art. 6º, inciso I: “a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.” Entretanto, o que causa preocupação é a excessiva praticidade emprestada aos fundamentos, em especial com relação ao treinamento em serviço, que poderá ser interpretado de forma enviesada pelos interessados em substituir a indispensável base teórica da formação pela simples prática em sala de aula ou pelas experiências acumuladas em instituições de ensino e, o que é mais grave, pelas experiências acumuladas em outras atividades que não sejam docentes.

Segundo Young (1990), a formação de professores, centrada em atividades essencialmente práticas, que se baseiam em "habilidades" e "competências", pode ser adquirida pela experiência. A consistente formação do professor, no entanto, exige o domínio da teoria que dá sentido à prática. Sustenta o autor que a teoria, como elemento de reflexão da prática e esta prática como interrogadora da teoria, fazem parte de toda experiência bem sucedida de formação de professores.

O distanciamento existente entre formação acadêmica e realidade escolar, reflete a dicotomia na relação teoria e prática, tem como pano de fundo, o trato com o conhecimento nos currículos dos cursos que formam os docentes. De um modo geral, os saberes são vistos como

resultado da produção científica e alheios à formação dos professores. Os professores, nesse sentido, desenvolvem uma relação de exterioridade com os saberes que possuem e transmitem e tendem a desvalorizar a formação acadêmica (formação inicial), à medida em que, ao se depararem com a realidade escolar, encontram um universo inteiramente novo, no qual, sem uma habilidade de problematização e compreensão do contexto educativo, não é possível a aplicação de teorias e técnicas. Entretanto, por mais que se radicalize a separação entre ensino e pesquisa, entre docentes e pesquisadores, por mais que se reduza a função do professor à simples transmissão de conhecimentos, o processo de formação *nos* saberes não se separa do processo de construção *dos* saberes, uma vez que a relação dos professores com os saberes não se reduz a mera transmissão de conhecimentos já sistematizados.

Tardif; Lessard; Lahaye (1991) afirmam que os professores tendem a valorizar o conhecimento que é produzido ao longo de sua prática e assim se expressam: “O que caracteriza, de um modo global, esses saberes práticos ou da experiência, é o fato de originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados” (p.227). A esse respeito, também Elliot (1993) fala de uma espécie de estranhamento entre os saberes produzidos na academia, por especialistas, e aqueles produzidos e referendados pelos professores em sua prática docente.

Neste sentido, parece-nos mais apropriada a posição assumida por Carr; Kemmis (1988), que concebem a educação como práxis. Desse modo, argumentam, que são valorizados tanto os conhecimentos produzidos por teorias que recortam a realidade, quanto aqueles produzidos pelo professor no trabalho docente. O professor assume então uma prática reflexiva crítica em relação aos conhecimentos teóricos e a sua própria prática. Zeichner (1995) reconhece este posicionamento como válido, argumentando que os professores não podem assumir a posição de tarefeiros das idéias concebidas em outras partes.

No dizer de Marx (1984), o educador se forma na práxis. Seu fazer deve ser crítico, traduzindo-se numa articulação entre os aspectos teóricos e práticos. Assentados na reflexão permanente, a partir de pressupostos teóricos sistematizados sobre a prática pedagógica e a própria ação enquanto uma atividade prática, objetiva a transformação histórica do contexto social. Isso implica conhecer a realidade que se pretende mudar, pela ação e reflexão, molas propulsoras da práxis, sem a qual a ação do homem resulta em mera reprodução daquilo que se lhe apresentar no cotidiano.

A dualidade entre teoria e prática leva a destacar algumas premissas imprescindíveis para repensar a formação de docentes. São elas: buscar novas e possíveis formas de articular as diferentes áreas de conhecimento que constituem o núcleo básico da formação de professores; integrar a formação de professores na dinâmica da sociedade moderna, contemplando a multiplicidade de novas exigências técnicas e culturais; mudar a concepção dos cursos de formação de educadores, levando-se em conta que o paradigma da centralidade do conhecimento exige que os docentes tenham uma formação de qualidade, fundada na interdisciplinaridade, na flexibilidade curricular e no incentivo ao desenvolvimento de capacidades criativas, seja no ensino fundamental ou no ensino técnico; desenvolver condições para que novos conteúdos, relacionados ao processo de transformação contínua da sociedade, possam ser difundidos na escola através de recursos metodológicos mais criativos e diversificados.

Dar voz ao professor, ouvir o que tem a dizer a respeito dos seus saberes e dos saberes da formação acadêmica, retraduzidos em sua prática. Dar voz aos alunos, refletir a respeito das suas experiências anteriores à formação acadêmica e dos saberes que estes vêm acumulando em suas trajetórias. Buscar a formação de *profissionais reflexivos* (SCHÖN, 1992), a partir de uma nova compreensão do trato com o conhecimento na universidade e de uma nova visão dos saberes docentes.

A formação de professores para todos os níveis de escolaridade deverá ter como pressuposto a indissociabilidade entre teoria e prática [...] Os conteúdos curriculares dos cursos de formação e suas estratégias de ensino devem ser revistos, de modo a formar um professor capaz de preparar a clientela escolar para a cidadania e a convivência com a modernidade, sem perder de vista a dinâmica preservação/transformação da cultura nacional (BRASIL, 1993, p.872).

Os currículos devem ter como referência o trabalho pedagógico, significando produção de conhecimento, a teoria e a prática como núcleo integrador e o compromisso social. A esse respeito, concorda-se com Brzezinski (1994), quando afirma ser uma política salutar a integração entre disciplinas curriculares e a criação de espaços de aplicação do conhecimento específico, como também o fomento às atividades de extensão como marco unificador entre formação e realidade, evitando deixar para as atividades de estágio (prática de ensino) as únicas oportunidades de serem vivenciadas situações proximais de “trabalho”.

A questão está em criar mecanismos de atuação onde o futuro profissional possa realizar a confrontação entre teoria e prática e substanciar, através de suas próprias vivências, o caminho para a definição do profissional que deseja ser, ao invés de seguir a lógica que lhes é imposta. Hoje essa lógica aponta para um foco restrito, a escola. Acredita-se que a universidade não pode estabelecer esse vínculo estreito entre formação e mercado de trabalho, pois na área de Educação Física as possibilidades de atuação profissional crescem de forma excepcional, indo desde a escola até o ambiente hospitalar. Dessa forma, exige-se que esse profissional tenha uma amplitude de vivências, segundo o interesse do mesmo, que lhe permita flexibilizar o seu campo de atuação, e romper com a fragmentação que hoje perpassa a sua formação acadêmica, como bem explora Coelho (1994). O que importa é que se ofereçam oportunidades para que o aluno desenvolva a sua intencionalidade e dirija-se para práticas que o liberte da estreiteza de possibilidades que hoje se apresentam na sua vida acadêmica. Não basta formar pessoas que dominem uma área de conhecimento, os trajetos de um fazer científico e uma linguagem identificadora. É necessário formar *homens*, e isso consiste em lhes ofertar uma base civilizatória que lhes permita perceber o significado social do conhecimento.

Sobre a relação teoria-prática, Candau; Lelis (1990, p. 55) dizem que: “é indispensável que a teoria tenha nascido de uma prática real naqueles a quem se dirige, que seja tomada a consciência da prática ou, pelo menos, dos sentimentos que os animam e que eles gostariam de ver encarnados na prática”.

Em relação às questões específicas tratadas na literatura, quase nenhuma bibliografia se refere às disciplinas que integram a formação dos profissionais. Convém salientar que, dentre o material examinado, além das referências à Prática de Ensino, não foram encontrados trabalhos que abordassem a problemática interna das demais disciplinas. As experiências vividas na Prática de Ensino demonstram as contradições existentes nos currículos dos cursos de formação de profissionais em Educação Física, no Brasil.

### 2.1.3 Os desafios para a formação do profissional

Podem ser identificados dois grandes desafios para a formação do profissional de Educação Física. Um relacionado a produção teórica da área e o outro, interrelacionado, que é o confronto e o conflito de proposições para diretrizes curriculares.

Para discutir o desafio da produção teórica levantou-se e atualizou-se dados que possibilitassem um exame criterioso e crítico das propostas para a Formação do Profissional de Educação Física. A partir das análises realizadas sobre o conhecimento veiculado nas dissertações e teses e as mais recentes produções apresentadas no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte elaboradas pela professora Solange Lacks (2001), conforme relatório técnico-científico apresentado XII CONBRACE, Minas Gerais, 2001.

A autora apresenta um balanço da pesquisa sobre formação de professores em Educação Física no Brasil, levando em consideração as dissertações e teses defendidas no período de 1979 – 2000, nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física e Educação. A escolha do período se deve ao fato de ser o mesmo correspondente ao início da produção científica em nível de Pós-Graduação em Educação Física no Brasil.

A fonte básica de referência para realizar o levantamento dos dados é o Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes – NUTESES, lançado em três volumes: 1º -1979-1994, 2º - 1995-1996, 3º 1997. Os anos de 1998 a 2000 foram consultados via home page do NUTESES, sendo constatado que os dados necessitavam de atualização. Considera-se, portanto, para a análise final, os conteúdos dos livros publicados neste período, bem como, os trabalhos apresentados no XII CONBRACE, Caxambu/MG, Outubro, 2001.

Para realizar o trabalho a pesquisadora valeu-se da análise de conteúdo de Bardin (1979 p.49), que é um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Este conjunto de técnicas se desdobra em três etapas: a) Pré – análise: consiste na escolha dos documentos a serem analisados, onde é decomposta nas seguintes tarefas: leitura flutuante, organização do material, formulação de hipótese e objetivos; b) Exploração do material: consiste essencialmente na compreensão do texto através de três

aspectos: recortes do texto em unidades de registro, escolha das regras de contagem, classificação e agregação dos dados; c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: colocar em relevo as informações submetidas e propor inferências.

Assim foram cumpridas as seguintes etapas:

1. Leitura do material para identificação das fontes de interesse;
2. Identificação dos resumos de dissertação e teses que tratam da formação de professores em Educação Física;
3. Leitura dos resumos selecionados, análise do seu conteúdo e tabulação dos dados;
4. Organização e síntese dos dados em quadros e tabelas;
5. Leitura analítica das informações contidas nas tabelas;
6. Síntese geral e conclusões.

Na seleção dos resumos foram considerados aqueles que se tratam de temas e subtemas diretamente relacionados à formação em Educação Física a nível superior.

Foram examinados 57 títulos, o que permitiu evidenciar:

- ✓ a distribuição de dissertações e teses sobre formação de professores em Educação Física em termos de frequência e porcentagem, no período de 1979 – 2000;
- ✓ a distribuição de dissertações e teses sobre a formação de professores em Educação Física, pelos diferentes programas de Pós-Graduação em Educação Física e Educação do País, no período de 1979-2000;
- ✓ temas, subtemas e conteúdos privilegiados nessas dissertações e teses e sua frequência no período de 1979-2000;
- ✓ temas e conteúdos silenciados;
- ✓ tipos de estudos realizados e sua frequência, segundo os subtemas e conteúdos abordados, no período de 1979 – 2000.

Quadro geral da produção de dissertações e teses sobre formação de professores em Educação Física.

No período de 1979-2000, foram produzidas 769 dissertações e teses. Destas 57 tratam especificamente do tema “formação do professor de Educação Física”. Estes 56 trabalhos distribuídos pelos vinte e dois anos de produção revelam alterações consideráveis, pois assim como em 1979, 1980, 1982 nenhuma dissertação tratou da temática da formação do professor de Educação Física, em 1983, 1988, 1989, 1991 e 1996 esta temática representou mais de 10% dos trabalhos elaborados (15,7%, 18,7%, 11,1%, 14,4%, 10,3% respectivamente).

Do total de 57 trabalhos, 55 são dissertações de mestrado e 2 são teses de doutorado, diferença que pode ser explicada pelo número pequeno de programas de doutorado no país. Destas 55 dissertações 7 foram defendidas em Cursos de Mestrado em Educação e as duas teses sobre formação de professor de Educação Física também foram defendidas em Curso de Doutorado em Educação da UNICAMP.

Um outro ponto proposto foi a procedência dos trabalhos sobre formação de professores em Educação Física, verificando em que Programa de Pós-Graduação foi defendido. O Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) produziu o maior número de dissertações no período (12), seguido pela Universidade Gama Filho (UGF) (11) e pela Universidade de São Paulo (USP) (9). Também tiveram número significativo de dissertações no período, os Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (8), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (6) e a Universidade de Piracicaba (UNIMEP) (4).

Os Programas se situam nas regiões Sudeste e Sul em que se concentram 100% das dissertações e tese defendidas neste período. Esta concentração de dissertações e teses é explicada pela ausência de Pós-Graduação em Educação Física nas demais regiões do País (norte, nordeste, sudeste e centro-oeste). Esta realidade obrigou os professores de Educação Física que optaram por realizar seus Cursos de Pós-Graduação, a o fazerem no Sudeste e Sul do País. Em muitos casos os professores fizeram novos concursos ou pediram transferências para aquelas Universidades, causando nesse período uma perda, principalmente para a região nordeste, de aproximadamente 20 profissionais titulados no Sudeste e Sul, como já foi de forma ampliada denunciada na Carta de Sergipe (1994).

### *Temas, sub-temas e conteúdos priorizados*

A formação inicial, formação continuada e identidade / profissionalização docente foram os três temas mais enfatizados na produção de dissertações e teses. No primeiro grupo estão reunidos os estudos que focalizam o Curso de Formação em Educação Física e estudos sobre a disciplina Educação Física no 3º Grau. No segundo grupo encontram-se os estudos que abordam proposta de formação docente em serviço. O terceiro grupo inclui os estudos sobre identidade e profissionalização docente.

Dos 57 trabalhos sobre formação de professores em Educação Física 54 (94,6%) tratam do tema da formação inicial, 1 trata da formação continuada (1,8%) e 2 (3,6%) tratam da identidade e profissionalização docente.

O exame dos trabalhos sobre o tema da formação inicial mostra que dos 54 trabalhos, 52 tratam do Curso de Formação em Educação Física e 2 estudos sobre a disciplina Educação Física no 3º Grau. Estes dados comprovam que apesar do número pequeno de dissertações e teses defendidas sobre formação de professores em Educação Física, as que foram defendidas se concentram em sua maioria absoluta nas análises sobre o Curso de Formação.

A análise do tema formação continuada mostra a existência de apenas (1) um trabalho que investiga a proposta do MEC de Curso de Educação Física à Distância. Ao examinar os trabalhos sobre identidade e profissionalização docente a autora conclui que apenas dois foram realizados no período de 1979-2000, um analisa o perfil do professor leigo e o outro analisa os limites e as perspectivas do profissional de Educação Física.

Entre as dissertações que investigam o Curso de Formação em Educação Física, a pesquisadora observou que o sub-tema que reúne maior número de trabalhos é o que se refere ao professor (17) (32%), em segundo lugar vem os estudos que avaliam o Curso (14) (30,1%), em terceiro lugar vem os estudos sobre as disciplinas pedagógicas (14) (26,4%) e por fim estudos que tratam da política de formação (6) (11,3%), totalizando um número de 51 dissertações. Entre as dissertações que investigam a disciplina curricular de Educação Física no 3º Grau, as (2) duas existentes se localizam nos estudos que avaliam a disciplina oferecida aos demais Cursos de Graduação das Universidades (hoje facultativo).

O exame dos conteúdos priorizados nos estudos sobre o Curso de Formação em Educação Física leva a concluir que os estudos são realizados em sua grande maioria a partir de um aspecto isolado, proporcionando assim, uma análise fragmentada da formação.

As duas teses de doutorado encontradas tratam da Formação Inicial a partir das relações Trabalho e Educação, investigam proposições curriculares apresentando alternativas para reconceptualização curricular considerando a referência Emancipação Humana em contraponto a Formação Profissional regida pela lógica do mercado capitalista para a formação.

Os trabalhos que tratam do sub-tema professor focalizam aspectos relativos à análise da prática pedagógica (5) (29,4%), à didática do professor (4) (23,5%), às bases epistemológicas da sua prática (2) (11,7%), às competências básicas (1) (5,8%), à sua formação política (1) (5,8%), à concepção de ensino (1) (5,8%), ao compromisso técnico-político (1) (5,8%), à atitude frente à profissão (1) (5,8%), à concepção sobre atuação (1) (5,8%), totalizando um número de 17 trabalhos.

O professor é o aspecto mais estudado dentro do curso de formação, o que evidencia que é atribuída à ele a maior responsabilidade pelo do curso de formação. É na prática pedagógica, na didática o maior interesse de investigação, pois é um tempo espaço pedagógico privilegiado para analisar o curso de formação.

A pesquisadora demonstra ainda que, nos estudos que tratam do sub-tema avaliação do curso, o aspecto mais investigado é o currículo com treze (13) trabalhos (81,2%). Os demais enfoques pelos quais o curso foi avaliado são: política de formação (1) (6,2%), História (1) (6,2%), Disciplinas práticas (1) trabalho (6,2%).

Os estudos que tratam do currículo do curso de formação se limitam em analisar aspectos internos do curso, não consideram, portanto, o contexto, as determinações históricas e, muito menos às políticas públicas para a formação, o que leva a uma análise superficial, permitindo conhecer somente fragmentos do curso, descontextualizados e a-históricos.

Nos estudos que tratam do sub-tema disciplinas pedagógicas a pesquisadora encontrou 14 estudos, distribuídos em nove (9) disciplinas diferentes. A disciplina de prática de ensino aparece com maior número de estudos (3) (21,4%), seguida pela disciplina voleibol (2) (14,2%), dança (2) (14,2%), natação (2) (14,2%), primeiros socorros (1) (7,1%), recreação e lazer (1) (7,1%), tênis (1) (7,1%), handebol (1) (7,1%), educação física adaptada (1) (7,1%). Neste subtema das

disciplinas pedagógicas, a disciplina mais pesquisada é a prática de ensino. A pesquisadora justifica este dado alegando que, provavelmente por ser a prática de ensino a disciplina que tenta colocar em prática todo o conhecimento acumulado até então, possibilita uma avaliação da formação. O limite de tais estudos está no fato de que não investigam a articulação entre elas e suas determinações contextuais.

Nos estudos que tratam do sub-tema política de formação a pesquisadora encontrou somente seis (6) estudos, assim distribuídos: que tratam da organização do trabalho pedagógico (3) (50%), que tratam da legislação (2) (33,3%), que tratam do perfil profissional (1) (16,7%).

A pesquisadora conclui que os temas referentes a políticas públicas, que possibilitariam uma amplitude maior nas análises, é o que se apresenta em menor número na Educação Física.

### *Aspectos silenciados nos estudos*

Não foram encontradas Dissertações e Tese que tratam da formação do professor de Educação Física a partir de questões como a proletarização do educador, suas condições de trabalho, sua remuneração e seu plano de carreira. Estas questões que incidem diretamente no cotidiano pedagógico ainda não foram satisfatoriamente exploradas.

Outro ponto silenciado é a formação de professores para atuar em comunidade indígena, com crianças em situação de risco, com crianças portadoras de necessidades especiais, com crianças, jovens e adultos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e outros movimentos sociais. Estes são temas silenciados nos estudos.

Do balanço realizado sobre as pesquisas é possível apontar considerações para o avanço dessas discussões.

Um ponto positivo apontado pela pesquisadora é que a temática tem sido alvo de interesse crescente nas pesquisas nos cursos de pós-graduação, principalmente analisando o curso de formação, que tem sido um campo fértil de investigação frente às pressões e demandas externas à Universidade, bem como a tencionamentos internos dos cursos de graduação. Os pontos de embate (externo e interno) mostram o complexo processo de construção de diretrizes para a formação de professores.

Como ponto negativo a pesquisadora aponta o número insignificante de estudos que centrem seu foco de atenção na política educacional contextualizada e no embate de projetos para a formação de professores.

Para atualizar os dados referentes a produção do conhecimento, e assim tecer um exame crítico criterioso, analisou-se a produção veiculada no XII CONBRACE.

O Grupo de Trabalho Temático 05 – CBCE/ Formação Profissional/ Campo de Trabalho apresentou no XII CONBRACE – Caxambu/MG um total de quarenta e nove trabalhos, representando 10,4% da produção científica do Congresso, que foi de quatrocentos e sessenta e nove trabalhos distribuídos em doze GTTs. A análise realizada pela pesquisadora permitiu reconhecer os temas, subtemas e conteúdos privilegiados nestes trabalhos apresentados no GTT sobre formação profissional e campo de trabalho.

Segundo a pesquisadora os temas mais enfatizados na apresentação dos trabalhos na forma de pôster foram: formação inicial, formação continuada, identidade profissional e produção do conhecimento, repetindo-se a tendência presente nas dissertações e teses.

Em forma geral a análise dos subtemas e conteúdos privilegiados nos trabalhos apresentados no GTT – Formação Profissional do CBCE a pesquisadora já identifica que na temática formação inicial no curso de Educação Física, começam a destacar-se temáticas relacionadas a política de formação envolvendo a análise do currículo, perfil profissional e base epistemológica. Estes dados, presentes em análises da produção do conhecimento permitem reconhecer um salto qualitativo, a medida que ficam em segundo plano os estudos que focalizam apenas um aspecto isolado do curso de formação.

Uma hipótese a ser investigada, a partir destes estudos diz respeito a possibilidade do surgimento de novas abordagens realizadas pelos professores, no interior dos cursos de formação profissional, relacionadas ao trabalho pedagógico, que superam orientações acadêmicas formais em cursos de pós-graduação que são orientadas por abordagens restritivas que não consideram o contexto e suas determinações históricas.

## 2.1.4 O exame e crítica a produção do conhecimento: limites e possibilidades

A crítica a produção do conhecimento representa aqui um esforço de síntese que levará em conta proposições teóricas e experiências desenvolvidas que indicam novos caminhos para a formação do profissional.

A análise da produção do conhecimento permitiu localizar diferentes tipos de sugestões: aquelas que são de caráter mais geral e que se apresentam como solução para problemas de natureza pedagógica e as que são especificadas em nível de currículo.

Pode-se depreender dos dados localizados que as propostas buscam articular, por um lado, a formação dos profissionais com a realidade concreta do mercado de trabalho, seja a escola ou não, mas por outro, ao horizonte histórico da emancipação humana.

Cumpre, entretanto, acentuar o caráter fragmentário de algumas sugestões, posto que somente algumas se referem ao curso como um todo, colocando-se como um objetivo, para além da articulação com as escolas, a integração entre o conteúdo específico e a formação geral.

Encontram-se autores que defendem a conscientização do futuro profissional, para que ele possa assumir um papel crítico diante da realidade social e interferir positivamente no processo escolar das crianças provenientes das camadas populares. O caminho encontrado para atender a este desafio é o da aquisição, por parte dos professores, de uma consciência da dimensão política da educação.

Para tal, MEDINA (1983, p. 81) propõe a Educação Física revolucionária, definida como:

a arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua autorealização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre.

Ao ter como referência o compromisso social como ponto de apoio para a formação do profissional de Educação Física, MOREIRA (1992) sugere os seguintes pontos para reflexão:

- a) a Educação Física como uma prática transformadora;
- b) o profissional que atua no ensino superior deve ser competente em termos políticos, didáticos, de pesquisa, etc;

- c) uma maior aproximação entre os cursos de pós-graduação e de graduação;
- d) a busca por um saber crítico;
- e) o investimento em pesquisa, recursos humanos, instalações, etc;
- f) o favorecimento de um leque abrangente de opções de disciplinas;
- g) o nível de formação - licenciatura ou bacharelado - deve oferecer ao corpo discente opções concretas de formação profissional;

Taffarel (1992, 1993) propõe a construção de uma base comum com novos eixos curriculares, inseridos num projeto político pedagógico que aponte para uma unidade metodológica, para a auto-organização dos alunos e o trabalho cooperativo na produção do conhecimento, como possibilidades essenciais na viabilização da indissociabilidade entre teoria e prática. Propõe, também, novas formas de participação para que o desenvolvimento da formação do profissional de Educação Física seja feito de modo coletivo. Propõe que as instituições formadoras de profissionais de Educação Física estabeleçam mecanismos de participação e envolvimento dos profissionais com movimentos sociais organizados e associações científicas, a unificação dos cursos de bacharelado e licenciatura e o estabelecimento de uma base comum nacional com diretrizes para o currículo de formação do profissional de Educação Física.

Shigunov (1992) compreendendo que há falhas no processo de formação do profissional de Educação Física no Brasil, propõe cinco pressupostos para a formação desse profissional: 1º) reflexão filosófica-histórico-sociológica da profissão; 2º) práxis dos diferentes métodos e técnicas; 3º) conhecimento científico da profissão; 4º) dedicação à vivência social da profissão; 5º) Reforça também a necessidade do elo teoria-prática.

Colyniak Filho (1996) ao buscar no materialismo histórico dialético, o marco epistemológico e metodológico, propõe que o ensino de Educação Física se dê em três eixos: a teoria, a prática e a reflexão. Ao definir um corpo teórico que possa dar conta desta tarefa, o autor diz que este deve caracterizar-se pela abrangência da realidade em suas dimensões natural e sócio-histórico-cultural, as quais devem ser permeadas por três níveis: o filosófico, o científico e o técnico.

Mocker (1993) defende a racionalidade dialético-crítica no currículo de formação profissional. Argumenta que um ponto básico na dinâmica curricular dos cursos de licenciatura é a compreensão de que ela deve se fundamentar numa realidade dialeticamente concebida. Nesse aspecto, o currículo deve ser compreendido como um ato político que deva estar comprometido com a emancipação humana. Como tal, a gênese curricular deverá optar em transcender e desestruturar a opressão e a subserviência.

Moreira (1992) propõe a visão sistêmica da vida como base para a produção científica, para a veiculação do ensino nos cursos superiores em Educação Física e para a proposta pedagógica em todos os graus de escolarização. De acordo com o autor, essa concepção propiciará que a ciência e a educação vejam o mundo em termos de relações e de integrações, numa educação que tenha como valor maior o ser humano e suas relações com outros seres, bem como a sua interação com o ambiente. Tem a linguagem dialética como orientação do conhecimento. Com efeito, o conhecimento estará ancorado na interpretação dos fenômenos, mais do que na interpretação dos fatos. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não se reduzem a unidades menores. O que importa aí não é concentrar esforços na identificação de substâncias básicas, mas enfrentar os princípios básicos de organização.

Baseada na concepção holística, conforme defendida por Capra em "O ponto de mutação", a proposta de Costa (1988, p. 207-224), apresenta a educação como "elemento-chave" nesse contexto, por "ampliar horizonte da prática da liberdade dos homens, ampliando a eficiência do processo produtivo, requisito essencial do processo de produtividade econômica". A autora propõe o resgate da totalidade como contraponto à visão fragmentada de homem. Nesse aspecto, defende uma Educação Física liberta do caráter instrumental para ser meio *da* ou meio *de* educação. Uma Educação Física que, independente da atividade empregada (dança, ginástica ou esporte), seja uma ação política com as seguintes características: dialógica, democrática, autogestionária, socialmente produtiva e libertadora. Ao fazer a crítica ao processo de formação profissional, a autora assim se expressa:

[...] parece não ter havido uma preocupação dominante com a formação completa do profissional de Educação Física. Se a maioria dos cursos está voltada para a formação de profissionais do ensino, quase sempre em completa desarticulação entre os departamentos de Educação Física e as faculdades de educação, isso implica uma formação limitada e deficiente, deixando campos de ação profissional sem formação específica (p. 217).

Ao criticar a universidade e o processo de formação profissional pela desarticulação, fragmentação e sedimentação do pensamento, a autora cita que os cursos deixam de aceitar as propostas que dão conta da realidade do homem em movimento e permanecem balizados por concepções tradicionais de conteúdo fechado vinculados ao esporte, desprivilegiando a ginástica, a dança e a recreação. Ressalta que é preciso destacar o caráter multidisciplinar da área, caracterizá-la como profissão, e que é necessária uma análise mais profunda de seu papel a partir de um referencial filosófico contemporâneo.

Costa (1988) sugere que a perspectiva da historicização de conteúdos; o cuidado não só com a formação e preparação profissional, mas também da preparação para a vida pessoal e em comunidade; o trato com o conhecimento na óptica do plano social; a contestação estimulada pela dúvida; a consideração da simultaneidade do conhecimento, sejam elementos indispensáveis no processo de formação. Critica, ainda, a dicotomia entre a formação de licenciados e bacharéis, sugerindo diferenças qualitativas entre ambos os cursos, que devem estar articulados, sem se tornarem apêndices um do outro.

Em estudos mais recentes, Costa (1997) argumenta que a universidade, em geral, tem utilizado metodologias inadequadas para o ensino de adultos, ao tratá-los como crianças grandes e atrasadas, legitimando essa situação de acordo com uma concepção de aprendizagem pedagógica alheia ao contexto social onde o aluno atua.

Considerando que as diferenças entre crianças e adultos aprendizes está fundamentada no autoconceito, na experiência e na perspectiva de tempo, Costa (1997) propõe que a tecnologia educacional para adultos esteja baseada na andragogia<sup>75</sup>. Nesta perspectiva, a aprendizagem centrada na reflexão e criticidade deixa de ser ancorada no conteúdo de programas para dar lugar à resolução de casos reais, gerando a produção original de generalizações, conceitos e teorias.

---

<sup>75</sup> Andragogia, do grego andros, que significa homem adulto, e agogos, que significa guia; é, portanto, “*a arte de ciência que ajuda adultos a aprender*” (Knowles, [s.d.], p..5), citado por Costa (1997, p.31).

Assim, o professor delega ao aluno as tarefas que ele é capaz de realizar de forma independente. Cabe ao professor, transformar as necessidades individuais do adulto em objetivos educacionais, organizando o ambiente de aprendizagem visando a resolução de problemas com responsabilidade.

Com base nos estudos de Adam (1987) a autora relata que:

[...] a relação facilitador-participante nos processos de aprendizagem na educação superior na maioria das universidades da América Latina é regida por modelo pedagógico que se caracteriza pela verticalidade e dependência e que centra no docente universitário as decisões do processo educativo. Tal procedimento, coerente com uma pedagogia tradicional, privilegia os conteúdos, centralizando-se nas ações expositivas do professor, e suscita uma aprendizagem sem significado, que remete rapidamente ao esquecimento. Já o ensino de adultos, compartilhando as experiências de ambos (professor e aluno) e projetando uma prática reflexiva, individual ou em grupo, permite o contato consigo mesmo, com seus medos, ansiedades, reações e hábitos, fazendo da aula um encontro de crescimento pessoal e técnico. (p. 42-43)

Resultados semelhantes foram constatados por Costa em estudos realizados em 1992, com professores do ciclo profissional. A autora relata que as referências metodológicas com tendências à pedagogia tradicional subestima a condição adulta dos futuros profissionais, negando aos alunos a contribuição aos trabalhos pessoais, ao saber-fazer metodológico, as condições de problematização e autonomia, e a sensibilidade aos problemas sociais.

A falta de definição quanto ao objeto de estudo da Educação Física tem contribuído para os problemas no processo de formação profissional. Cunha (1989) e Tojal (1993) defendem que a formação em Educação Física leve em consideração a motricidade humana como objeto. Para Teixeira (1993) e Tani (1988) a cinesiologia é o elemento fundante na formação profissional em Educação Física.

Parlebas (1987) afirma que o centro da Educação Física é a conduta motriz, enquanto que a noção de movimento reduz a ação física às características de deslocamento da máquina biológica. O conceito de conduta motriz se centraliza no indivíduo em ação e nas modalidades motrizes de expressão de sua personalidade; leva em consideração os dados observáveis e objetivos do comportamento motor e os dados subjetivos da pessoa em ação.

De acordo com Cagigal (1974), desde os anos 70 fala-se da limitação da expressão e a diversidade de maneiras como a palavra Educação Física é entendida em diferentes países e áreas

culturais. O objeto da Educação Física é o homem, com suas possibilidades físicas de ação e expressão, tendendo assim para o homem em movimento. De acordo com o autor, a Educação Física utiliza como seu instrumento o próprio homem em movimento e em situação de esforço. Por isso, argumenta que talvez o termo mais adequado relacionado com o conceito que se buscava como base para a Educação Física, seria “Kinantropologia”.

Para Cunha (1992), a Educação Física é a pré-ciência da ciência da Motricidade Humana. A motricidade humana parte do princípio de que o homem é um ser itinerante e prático, a caminho da transcendência, sendo que a motricidade é a capacidade para o movimento dessa transcendência. Em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, foi realizado o Seminário Nacional sobre Currículo dos Cursos de Educação Física, ao final do qual foi apresentada uma proposta, sugerindo a mudança da denominação da profissão e a inclusão de algumas matérias, resultando numa nova estrutura curricular.

No Simpósio: Formação profissional em Educação Física, realizado no Congresso Mundial de Educação Física - AIESEP, 1997, Tojal reafirmou a proposta de formação do profissional tendo como parâmetro o mercado, justificado, agora pelo conceito de empregabilidade<sup>76</sup>. O autor argumenta que o Decreto Lei de 1969,<sup>77</sup> que estabeleceu as primeiras regras e estrutura dos cursos de Educação Física, tinha como principal objetivo formar professores para atuar no ensino fundamental. A estrutura do conhecimento na formação dos profissionais tinha como base os conhecimentos de biologia e prática desportiva. Tojal afirma que essa concepção restringiu as oportunidades de emprego para os profissionais que tinham como principal opção de trabalho o ensino de 1º e 2º graus. Esta opção de trabalho veio a ser ampliada através da Resolução nº 03/87 - CFE, que permitiu a formação de bacharéis e licenciados em Educação Física.

---

<sup>76</sup> Encontramos em MINARELLI. (*Empregabilidade, o caminho das pedras*. São Paulo: Gente, 1995) o conceito de empregabilidade: "*a capacidade de gerar trabalho e renda permanentemente*". Para ter empregabilidade é preciso estar afinado com as exigências das empresas.

<sup>77</sup> A formação de professores de Educação Física no Brasil foi regulamentada pelo Parecer nº 894/69 e Resolução nº 69/69, que fixam o currículo mínimo nos cursos superiores de licenciatura em Educação e de Técnico de Desportos.

A esse respeito Costa (1996), ancorado nos dados expressos nos livros “Sport Sciences in Europe 1993 - Current and Future Perspectives” e J. Rifkin - “O fim dos desempregos”, argumenta que “o professor de Educação Física tem hoje diante de si, um promissor mercado de trabalho definindo-se em sentido e ritmo inverso ao emprego descendente” (p. 15).

De acordo com o autor o profissional de Educação Física & Esporte estaria em seu processo de formação acadêmica inicial e continuada, sendo preparado para responder a mercados em expansão no âmbito Educacional, da Saúde, do Lazer/Turismo, do Treino, da Comunicação/Informação. Todavia, não está claro é como isto se dará e quem serão os usuários desses serviços, considerando a ampliação da quantidade de excluídos produzidos pelo atual modelo produtivo.

Oliveira (1983, 1988) enfatiza a formação profissional nas seguintes áreas: Educação Física, dança, esporte e lazer/recreação através dos cursos de bacharelado e licenciatura. O bacharelado em Educação Física caracterizaria "o conteúdo específico da área de conhecimento e objeto de estudo da Educação Física". A licenciatura em Educação Física caracterizaria "a atuação no sistema escolar, conforme legislação vigente". O bacharelado em esporte caracterizaria "o conteúdo específico da área de conhecimento e objeto de estudo do esporte". Os argumentos utilizados pelo autor para essa proposta são os seguintes:

1. O curso de licenciatura em Educação Física, como qualquer outro curso de licenciatura, tem como objetivo precípuo a preparação de profissionais para a atuação na área do ensino em escolas de primeiro e segundo graus. (p. 227)
2. Evidências mostram que a atuação profissional em Educação Física não ocorre tão-somente em escolas de primeiro e segundo graus. (p. 228)
3. Evidências mostram a existência de alunos matriculados em cursos de licenciatura em Educação Física que buscam a preparação profissional não com o objetivo principal de atuarem como professores em escolas de primeiro e segundo graus. (p. 228)
4. A não proteção e/ou a indefinição de qualificação profissional do mercado de trabalho relacionadas com a Educação Física na área não-escolar em razão da não regulamentação da profissão 'Educação Física' e da inexistência de entidades sindicais específicas. (p. 231)
5. A existência de cursos de graduação em dança na Universidade Federal da Bahia (Salvador) e na Universidade Estadual de Campinas (p.232).
6. A existência de curso de pós-graduação em lazer/recreação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre), e a possível instituição de

cursos de graduação em lazer/recreação nessa mesma Universidade e na Faculdade Anhembi Morumbi (São Paulo). (p. 233)

7. A existência de entidades civis, em níveis nacional e estadual, tais como associações de recreação e de dança. (p. 234)
8. A característica marcante de qualquer outra unidade da Universidade de São Paulo é a preocupação com o conteúdo específico de sua área de conhecimento. (p.234)
9. Na Universidade de São Paulo, pelo o que me consta, a única unidade que oferece um só curso de graduação, e esse único curso é de licenciatura, é a Escola de Educação Física, podendo, em razão disso, (oferecer somente um curso que apresenta características exclusivas - nominais e de direito - totalmente de escolarização) ser vista como que interferindo nos assuntos próprios da Faculdade de Educação, daí cabendo a necessidade de definição da Educação Física enquanto área específica de conhecimento, isto é enquanto disciplina acadêmica, em função da própria existência daquela Escola de Educação Física. (p. 235)
10. Esporte não é necessariamente sinônimo de Educação Física, caracterizando-se ambos como áreas distintas e com objetivos diferentes. (p. 236)
11. O esporte é reconhecido, de forma inquestionável, como um fenômeno cultural e social de grande importância, merecendo assim ser estudado academicamente (a universidade pode e deve contribuir em muito para a exploração e o entendimento do esporte). (p. 237)

No âmbito da área de investigação da Educação Física, Pellegrini (1988) diz que:

A Educação Física, antes de mais nada deve se preocupar em garantir o pleno desenvolvimento do ser humano no que diz respeito às suas capacidades motoras. Para tanto, deve centrar suas atenções, antes de mais nada, na educação do movimento para que a educação pelo movimento possa posteriormente ocorrer. Assim, o elemento-chave na Educação Física é o desenvolvimento do controle motor que ocorre a medida que se busca a educação do movimento. (p. 252).

Ao tratar da formação do especialista ou generalista, a autora critica o que chama de vale tudo neste tipo de formação, argumentando que a especialização é um processo comum em qualquer curso universitário. Argumenta, ainda, que o esporte, por se constituir numa área de conhecimento específica, com currículo específico, não pode ser estudado como um apêndice ou como consequência de um bom programa de Educação Física.

Do modo como a formação profissional em Educação Física se encontra, os cursos oferecidos vão continuar formando um profissional que nem para trabalhar no ensino de 1º e 2º graus serve, pois sua formação não foi especificamente orientada para tal fim, quanto menos para outras áreas de

atuação profissional. A justificativa de que quanto mais ampla a sua formação, maior a probabilidade de obter um emprego, qualquer que seja, não é válida, pois leva à formação de um profissional inseguro, incapaz e despreparado para ser um bom professor, ou um bom técnico a nível escolar ou de ser um bom administrador de um clube ou academia (p.253).

Ao examinar as propostas de Rarick (1967), Haag (1979) e Zeigler (1982) que tratam do corpo de conhecimento da Educação Física, a autora propõe a interdisciplinaridade, com o conhecimento apreendido a partir do enfoque da própria Educação Física, desenvolvendo as disciplinas centradas no ser humano executando atividade física. Conclui com destaque para o desenvolvimento da habilidade de análise das habilidades motoras, embasado nas propostas de Graham; Heimere (1981).

Com base na bibliografia analisada, destaca-se alguns aspectos. As propostas apresentadas procuraram responder aos desafios que enfrenta a formação do profissional de Educação Física em nível superior, ressaltando que entre elas destaca-se o da integração entre a preparação recebida e a realidade do mercado de trabalho. A literatura produzida, mais recente, clama por uma integração, por uma articulação entre o político e o técnico. Entretanto a maioria das propostas são apresentadas sem que seja feita uma análise crítica da situação. Não são mencionadas as contradições atualmente acirradas a respeito da importância vital da Educação e do conhecimento para a humanidade e a falência dos sistemas educacionais, principalmente em países do Terceiro Mundo como o Brasil.

No conjunto das propostas apresentadas, o que chama a atenção é que a maioria dos autores toma a escola como referência para encontrar suas unidades de análise (a categoria aula/conteúdo), sem tecer críticas a esta forma de organização escolar. Ao que parece, essas propostas não pretendem estabelecer uma ruptura com o modelo aula/conteúdo tal como concebidos atualmente. Elas representam uma busca por caminhos alternativos. Parece, no entanto, não ser suficiente a exigência de um caráter crítico para o par aula/conteúdo. Isto não esclarece a dinâmica desse processo, o que remete os autores ao passado, sem romper com as análises sobre os fatores internos baseados fundamentalmente nos aspectos funcionais e operacionais.

Contudo, como coloca Bracht (1992, p.24) “[...] a questão dos objetivos-conteúdos (métodos de ensino) da Educação Física, é um dos pontos centrais do desenvolvimento da sua

identidade pedagógica...”, o que praticamente tem sido subsumido pelas instituições hegemônicas, justamente por não haver estudos avançados neste sentido. Tal fato acaba, por sua vez, propiciando que se confunda sua legitimidade com a legalidade, em que esta tende a sobrepor-se àquela, ou seja, ser reduzida a um mero problema de legalidade da Educação Física. E quando se trata de legislação, percebe-se que, através de interesses hegemônicos, sempre ampararam a disciplina junto ao currículo escolar, estipulando, desde sua obrigatoriedade, até sua distribuição semanal, tempo de duração das aulas, composição de turmas até o espaço a ser destinado à sua execução.

A LDB coloca um novo ordenamento legal para a área. Agora, esta apresenta flexibilizações que passam a exigir da Educação Física sua comprovação de legitimidade no interior do currículo escolar para que possa realmente demonstrar sua necessidade enquanto conhecimento a ser tratado no interior da escola.

Conforme Taffarel (1990, 1993), são insuficientes, na maioria desses estudos, abordagens referidas à prática de intervenções na formação profissional, bem como as análises sobre a forma como se dá a produção das consciências, idéias pedagógicas, currículos, legislações, pareceres, etc. De forma análoga, são desconsiderados os mecanismos internos e externos aos cursos e suas inter-relações que assegurem determinadas tendências, contradições, idéias hegemônicas, limites e possibilidades no processo de formação frente a uma dada realidade; donde se conclui que os destinatários constituem o elo perdido da Educação Física, pelo menos no âmbito desses estudos.

De acordo com Taffarel, a fragilidade de matrizes teóricas, epistemológicas, não dão conta de explicar as inter-relações entre dimensões lógicas e históricas das problemáticas estudadas que têm como consequência o afastamento do concreto de forma mais ampla, e a impossibilidade de uma interferência no real, como é o caso, por exemplo, da definição de diretrizes curriculares para reconceptualização da formação, conforme se vê a seguir.

### 2.1.5 O confronto de propostas e diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores

Conforme explicitado anteriormente, na sociedade de classes, confrontam-se interesses que são explicitados, também, na direção das políticas de formação dos professores, conforme se pode constatar no confronto de interesses e posições entre Governo/MEC e educadores/ANFOPE e na Educação Física especificamente, o CONFEF<sup>78</sup>.

Considera-se Política como sendo a direção assumida e imprimida aos interesses públicos, sob a responsabilidade do Estado, decorrente de confrontos e conflitos em torno das posições defendidas por classes sociais antagônicas. O Estado é aqui compreendido como uma forma organizada de poder historicamente determinada. No capitalismo o Estado assume a função de assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe.

Quais são as direções políticas da formação do profissional de Educação Física no Brasil, em confronto e que podem ser desveladas a partir da consideração das orientações de diretrizes curriculares para a formação?

#### 2.1.5.1 Diretrizes curriculares: eixo fundamental da política do MEC para o ensino superior do Brasil

O processo de reformulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação foi intensificado no Brasil frente às pressões e demandas externas à Universidade (reestruturação produtiva, ajustes estruturais, reforma do Estado) e tencionamentos internos dos cursos de graduação (insatisfação com o currículo extenso, fragmentado e ultrapassado).

A Política Educacional e o Ordenamento Legal expressam o resultado dos embates travados nas instâncias do Governo, onde tais políticas e ordenamentos são forjados.

O Edital nº 04/97<sup>79</sup> da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, materializa a exigência de se discutir novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. O objetivo, segundo o Ministério da Educação, é atender o inciso II do artigo 53 da Lei de

---

<sup>78</sup> CONFEF é o Conselho Federal de Educação Física criado sob a lei nº 9.696 de 1º de setembro de 1998. Esta lei foi criada sob teses que tentam formar consensos e persuadir a categoria de forma mistificadora, fetichizada e alienadora, voltada para interesses corporativos. Criou-se a partir de então, o Movimento Nacional contra a Regulamentação da profissão (MNCR) que luta pela revogação da lei.

<sup>79</sup> MEC/CNE. Edital 04/97 convoca as IES a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores.

Diretrizes e Bases da Educação (9.394, de 20 de dezembro de 1996), e se coaduna com o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que determina como atribuição da Câmara de

Educação Superior do Conselho Nacional de Educação deliberação sobre as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação propostas pela SESu/MEC com o auxílio das Comissões de Especialistas. A discussão das Diretrizes Curriculares se dá concomitante com a materialização de outro pilar da política educacional do MEC, a saber: as avaliações dos cursos de graduação, conforme o disposto no inciso II do artigo 4 do Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996, bem como no artigo 14 do Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997.

A orientação geral por parte do Ministério, no que se refere à elaboração das diretrizes curriculares, foi de que as diretrizes deveriam permitir uma flexibilidade na construção dos currículos plenos, privilegiar áreas de conhecimento em vez de disciplinas e contemplar diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento.

O novo ordenamento legal para a educação e as exigências de adoção de medidas privatistas e de retirada dos direitos, conquistas das classes trabalhadoras são, conforme Taffarel (1998)<sup>80</sup>, estratégias do processo de reestruturação neoliberal, impostas aos países em desenvolvimento, pelo grande capital financeiro e especulativo, representado principalmente pelo FMI e Banco Mundial, que apresentou ao Ministério da Educação Brasileiro recomendações com os eixos centrais da política de ensino superior, reconhecidas no documento *El desarrollo en la Practica: La Enseñanza superior – lãs lecciones derivadas de la experiênciã*<sup>81</sup> que explicitam os quatro pontos centrais da política de Ensino Superior defendida pelo MEC (1996)<sup>82</sup>:

- 1) Avaliação institucional – PAIUB (Lei nº 9.131 de novembro de 1995 e Decreto 2.026 de 10, de outubro de 1996) e Exame Nacional de Cursos – PROVÃO;
- 2) Autonomia Universitária Plena - (PEC- 370 A - 1996);
- 3) Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX)
- 4) Melhoria do Ensino (Programa Nacional de Graduação – PNG que se desdobra em duas linhas básicas: a) Programa de Estímulo à Docência

---

<sup>80</sup> TAFFAREL, Celi. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. . In: Revista da Educação Física/UEM 9(1):13-23, 1998.

<sup>81</sup> Banco Internacional de Reconstruccion y Fomento/ Banco Mundial. *El Desarrollo la practica. La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. 1st ed. ISBN 0-8213-2773-9.

<sup>82</sup> Seminário sobre Ensino Superior, realizado em Brasília em 16 de dezembro de 1996.

(hoje GED) Programa de Incentivo à Docência (hoje GID); b) Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior (Edital 04/97 – Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação).

Esta estratégia de reforma quer alcançar: a) uma maior diversificação dos tipos de instituição universitária para atender ao mercado e diminuir custos; b) uma maior diversificação das fontes de financiamentos das instituições públicas de ensino superior (diminuição do financiamento do Estado); c) adoção de políticas de qualidade e equidade, com nenhum ou pouco aumento de gastos públicos<sup>83</sup>.

Destacando, especificamente, as Diretrizes Curriculares como estão sendo orientadas pelo MEC, com perfil profissional desejado, competências e habilidades esperadas, conteúdos obrigatórios e duração dos cursos, revelam a direção e centralização do processo de formação humana nos projetos de escolarização, sob os ditames do Estado.

#### 2.1.5.2 - Diretrizes curriculares dos cursos de formação dos profissionais de educação: confronto de dois projetos

O processo de discussão sobre a formação de professores remete necessariamente a trajetória do movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais de educação, materializado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). O movimento de discussão da formação de professores tem vinte e um anos (Comitê Nacional Pró – formação do Educador - 1980) e a ANFOPE enquanto entidade representativa deste movimento tem onze anos (1990).

Neste período, muitas discussões e embates foram travados em relação a leis e projetos educacionais oficiais<sup>84</sup>, consolidando assim, os princípios gerais do movimento e as questões particulares relativas à formação do educador.

A ANFOPE afirmou-se e consolidou-se como uma entidade que é referência nacional, buscando a construção coletiva de um referencial para as propostas de formação dos profissionais

---

<sup>83</sup> TAFFAREL, Celi. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de graduação: o assalto ‘as consciências e o amoldamento subjetivo. In: Revista da Educação Física/UEM 9(1):13-23, 1998.

<sup>84</sup> Verificar em “2000: 20 anos de movimento, 10 anos de ANFOPE”. Documento gerador para debate nos grupos temáticos do X Encontro Nacional da ANFOPE – Brasília, 2000.

da educação e a contínua reformulação dos cursos de formação que possam consubstanciar-se em uma política nacional global para a formação do magistério.

Segundo o Documento Final do IX Encontro Nacional da ANFOPE<sup>85</sup> 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 de qualidade, que garanta a inclusão das classes populares. A definição desta política está vinculada a luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária.

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 licenciados, entre pedagogia e as demais licenciaturas.

A explicitação da dimensão social da educação e da escola torna explícita a estreita vinculação entre a forma de organização da escola na sociedade capitalista e a formação do educador. Este fato coloca em oposição os projetos conservadores da sociedade atual e o projeto histórico que busca a superação do capitalismo e anuncia a concepção de futuro da humanidade pretendido.<sup>86</sup>

Uma das mais importantes sistematizações da ANFOPE que articula a unidade dos educadores em torno de princípios norteadores da formação de professores é a base comum nacional.

A base comum nacional é um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação. É ainda um elemento unificador da profissão, ao defender que a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação, pois permite assumir com radicalidade, ainda hoje, a formulação: formar professor e o especialista educador.

---

<sup>85</sup> Documento Final do IX Encontro Nacional da ANFOPE – Campinas, 1998.

<sup>86</sup> ANFOPE. 2000: 20 anos de movimento, 10 anos de ANFOPE – Brasília, 2000 p.7.

Nos documentos da ANFOPE encontram-se os dois eixos principais da base comum nacional: a) formação teórica de qualidade; b) docência como base da identidade profissional.

A formação teórica de qualidade implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, status epistemológicos; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e unifica a 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.

A docência como base da identidade profissional tem como fundamentos seis pontos:

1. sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional. Para alcançar esta sólida formação teórica é necessária uma organização curricular que não separe e não fragmenta as disciplinas de conteúdos específicos das disciplinas de conteúdo pedagógico e educacional, teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo.
2. unidade teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz a mera justaposição teoria/prática em grade curricular. Para alcançar a unidade teoria/prática implica em novas formas de organização curricular; ênfase no trabalho docente como base da formação; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino de conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional; ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.
3. gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve superar o

conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

4. compromisso social do profissional da educação, contra concepções educacionais obsoletas e com ênfase na concepção sócio-histórica do educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais articuladas com os movimentos sociais.
5. trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico – curricular de responsabilidade do coletivo escolar.
6. incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição a idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne a Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho.

Portanto, a base comum nacional unifica em nível nacional a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro.

A luta pela materialização da base comum nacional se intensifica quando a temática das diretrizes curriculares lançada pela SESu/MEC aparece no cenário educacional. A ANFOPE no IX Encontro Nacional em 1998<sup>87</sup> articulou-se as entidades da área educacional (ANPED,

---

<sup>87</sup> Documento Final do IX Encontro Nacional da ANFOPE – Campinas, 1998

ANPAE, FORUMDIR) e as IES em amplo movimento para a construção de diretrizes curriculares para os cursos de formação dos profissionais da educação.

A partir desse movimento resultou uma posição entregue a SESu/MEC, constando de quatro pontos:

1. necessidade de pensar as diretrizes da pedagogia como parte indissolúvel e articulada as diretrizes curriculares para todos os cursos de formação dos profissionais da educação.
2. exigência de ampliação e democratização do debate, levando em conta a produção do movimento dos educadores e da ANFOPE, e contrária a qualquer processo que desconhecesse os caminhos construídos pelo movimento do ponto de vista da forma, quanto do conteúdo das propostas.
3. as diretrizes curriculares não devem constituir-se camisa de força para as IES, mas explicitar áreas de formação que, nas particularidades das IES, possam ser materializadas levando-se em conta a base comum nacional.
4. esse processo não poderá significar o enxugamento das disciplinas teóricas dos currículos atuais dos cursos de graduação, sob pena de desqualificar a formação básica e enfatizar as práticas sem qualquer conteúdo de formação qualitativamente superior.

Apesar de receber o documento com a posição das entidades educacionais, a SESu/MEC deu andamento a construção das diretrizes curriculares do curso de pedagogia separadamente dos demais cursos de licenciatura. Uma grande pressão por parte das entidades educacionais, IES foi realizada e, em maio de 1999 foi constituído por solicitação da SESu/MEC, o GT dos cursos de licenciatura. Este GT elaborou uma minuta do documento norteador para elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, enviada para SESu/Mec em setembro de 1999.

Em continuidade a esse processo, rompendo as práticas anteriores, o MEC, através de suas secretarias – SEF, SESu e SEMREC – elaborou internamente as diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, enviando-as ao CNE sem prévia discussão

com a área. Esse documento que a primeira vista parece incorporar as concepções teóricas do movimento dos educadores orienta-se por outros paradigmas e revela o que se poderia denominar uma taxonomia das competências a serem desenvolvidas nos professores, trazendo nessa concepção, a proposta de certificação de docentes por competência da avaliação.

A SESu/MEC com esta atitude contraria o processo que vinha sendo seguido, que era da elaboração das diretrizes curriculares para os demais cursos de graduação por uma comissão de especialistas das áreas específicas, constituídas por indicação das IES e homologadas pelo CNE a partir da indicação do próprio MEC. A SESu/MEC ainda ignorou não só a produção teórica e prática das entidades educacionais sobre a formação dos profissionais da educação, como também o documento que o GT das Licenciaturas elaborou, por solicitação da própria SESu.

Esta iniciativa do MEC vem confirmar as análises que a ANFOPE tem feito na direção de apontar a importância estratégica que a formação de professores – e mais especificamente uma determinada concepção de formação – tem para a manutenção e consolidação da reforma educativa implementada na educação básica pelo atual governo, em consonância com as propostas neoliberais dos organismos financiadores internacionais, em especial o Banco Mundial.

As discussões se encaminharam para o Conselho Nacional de Educação (CNE). A ANFOPE insistiu no âmbito do CNE na necessidade da ampliação e socialização da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Esta socialização deveria ser feita de forma articulada entre as diferentes Comissões de Ensino das áreas que mantêm cursos de licenciaturas e a comissão de pedagogia, ouvidos os diferentes fóruns que tratam da formação de professores.

A partir desta reivindicação o CNE deliberou a realização de audiências regionais e audiências nacionais por teleconferência presencial e a realização de uma audiência pública final, em Brasília.

O processo de discussão da proposta do MEC para a formação de professores foi intenso, pois além da resistência materializada pelas entidades representativas dos educadores, alguns conselheiros do CNE tinham posição de rejeição do modelo proposto pelo governo. No entanto, nas comissões de especialistas das diferentes áreas que tem licenciaturas, a discussão das diretrizes não chegou. Somente um mês antes da aprovação pelo CNE, a SESu/MEC promoveu a discussão com todas as comissões.

As audiências públicas regionais só aconteceram nos primeiros meses do ano de 2001 e os pequenos grupos que participaram das audiências, manifestaram rejeição da proposta de diretrizes do MEC, sustentada pelos argumentos de que ignora a trajetória da formação de professores neste país e separa a formação dos professores da formação dos especialistas, dando aos primeiros uma formação de caráter conteudista<sup>88</sup>.

Em 08 de maio de 2001 o CNE aprovou as diretrizes para formação de professores, bem como a resolução que regulamenta o tema. Apesar da dimensão de discussão nacional (pelas audiências), o debate não alcançou o conjunto dos interessados na temática. A solicitação da ANFOPE de fazer um amplo debate a partir da socialização da proposta em maio de 2000, não foi atendida. Os Conselhos Estaduais de Educação e as Secretarias de Educação dos diferentes Estados não convocaram amplamente os educadores. Assim, as audiências tiveram um caráter de cumprir uma determinação formal e burocrática.

O Parecer do CNE 009<sup>89</sup> de 08 de maio de 2001 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Estas diretrizes introduzem modificações importantes na política de formação e profissionalização e não apenas na estrutura e organização dos Cursos (por exemplo, o Sistema Nacional de Competências).

O debate continua, mas ganha outro caráter, de normalização que as IES terão que resistir se mobilizando e apresentando propostas de intervenção. As discussões das diretrizes dos demais cursos de licenciaturas, ainda não foram aprovadas, mas deverão ter como base o Parecer 009/2001 do MEC.

Segundo a ANFOPE, o processo encaminhado atualmente pelo MEC prevê a contratação de consultores – muito bem pagos – para fazerem as diretrizes para cada área das licenciaturas, alijando as entidades acadêmicas e científicas das áreas desse processo de construção<sup>90</sup>.

---

<sup>88</sup> FREITAS, Helena de. Realimentando a discussão sobre as diretrizes para a formação. E-mail de 30 de março de 2001.

<sup>89</sup> MEC/CNE. Parecer 009/2001, de 08/05/2001- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

<sup>90</sup> FREITAS, Helena. Reunião do Fórum de Formação de professores. Site ANFOPE – dezembro 2000.

### 2.1.5.3 As diretrizes curriculares da Educação Física: confronto de duas concepções

A temática da formação profissional em Educação Física vem sendo discutida desde a criação da primeira escola civil de formação em 1939. Nestes 62 anos de história da Educação Física no Brasil, muitos estudos foram realizados, no entanto, mais intensivamente a partir da década de 80<sup>91</sup>.

Esta década, com a decadência do regime militar, a concepção de Educação Física e Desporto como elemento de saúde, recreação e bem estar, já não conseguia dar conta das reivindicações e pressões sociais, que a cada dia aumentavam mais (CARMO, 1987)<sup>92</sup>.

A formação do profissional de Educação Física passou então, a ser o centro das discussões e chegou-se a Resolução 03/87. Esta Resolução extinguiu o currículo mínimo, orientou a organização do currículo pleno por campos de conhecimento, bem como proporcionou dois tipos de titulação: licenciado e bacharel<sup>93</sup>.

As alterações no currículo de graduação em Educação Física, em muitas Universidades, só foram implementadas no início da década de 90. No entanto, dez anos passados já foram suficientes para que, internamente, os que fazem os cursos de formação em Educação Física sentissem a necessidade de alterações.

Os tensionamentos que se materializaram dentro dos Cursos de Formação em Educação Física, permitiram afirmar que a criação do bacharelado foi fundamentalmente, uma resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não vinha atendendo ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias à intervenção do profissional nos diversos campos de trabalho não-escolar (KUNZ, 1998 p.38)<sup>94</sup>.

Em resposta e essa crescente e diversificada demanda, os cursos de licenciatura plena em Educação Física foram incorporando a seus currículos diferentes disciplinas de fundamentação e

---

<sup>91</sup> MEDINA (1983), Fensterseifer (1986), Carmo (1987), Faria Junior (1987), Costa (1988), Oliveira (1988), Pellegrine (1988), Moreira (1988), Faria Junior (1992), Betti (1992), Taffarel (1993), Faria Junior (1997), Kunz et al. (1998), Taffarel (1998).

<sup>92</sup> CARMO, Apolônio. Resolução 03/87: conquista da Educação Física ou recomposição hegemônica burguesa. UFU, 1987, mimeo.

<sup>93</sup> Muitas análises sobre a formação profissional da Educação Física a partir da Resolução 03/87 foram realizadas, mas citamos duas: Carmo (1987) e Kunz et al. (1998).

<sup>94</sup> KUNZ, Elenor et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, proposições, argumentações. In Revista do CBCE, Vol 20 (1), 1998 p.37 – 47.

de intervenção. Esta incorporação acarreta a descaracterização da especificidade de licenciatura plena, ao mesmo tempo em que não possibilita consistente formação das competências específicas requeridas para a atuação profissional nos diferentes campos de trabalho fora do âmbito escolar (Ibid p.39).

No entanto, a crítica feita à concepção curricular da licenciatura, também passou a ser válida para a concepção curricular de bacharel. Isto porque, para o profissional da Educação Física, o mercado de trabalho não-escolar tem se ampliado, exigindo qualificações específicas e diferenciadas e o currículo de formação do bacharel (especialistas, no caso específico da Educação Física), não tem dado conta desta formação (Ibid p. 40-41).

Para forçar ainda mais, as discussões sobre a alteração do currículo vem o novo ordenamento legal, implementado pela política educacional do MEC (LDB 9.394/96, Diretrizes Curriculares 04/97).

A Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação convoca a comunidade acadêmica – profissional vinculada ao ensino superior brasileiro para participar do processo de reformulação curricular os respectivos cursos de graduação. A primeira Comissão de Especialistas de Ensino<sup>95</sup> é formada (Portaria nº 146 de 10 de março de 1998 da SESu/MEC), com mandato por dois anos.

Diferentemente da Resolução 03/87, a proposta de diretrizes curriculares pensadas pela Comissão de Especialistas estabelece que a formação ao nível superior em Educação Física será dada em curso de graduação, conferindo a titulação de Graduado em Educação Física (retirando as duas titulações diferenciadas: licenciatura e bacharel), com aprofundamento em campos de aplicação profissional, visando atender as diferentes manifestações da cultura de movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais de mercado relacionado ao campo de atuação profissional.

A estrutura curricular é composta de duas partes:

---

<sup>95</sup> A primeira Comissão de Especialista da Educação Física é formada por Elenor Kunz, Emerson Silani Garcia, Helder Guerra de Resende, Iran Junqueira de Castro, Wagner Wey Moreira.

1. Conhecimento identificador da área – conhecimento necessário para possibilitar a identificação do curso de maneira generalizada, sendo estruturado ao nível de formação básica (conhecimento do homem e sociedade, científico – tecnológico e conhecimento do corpo humano e desenvolvimento) e formação específica (conhecimento didático – pedagógico, técnico- funcional e conhecimento sobre a cultura de movimento);
2. Conhecimento identificador do tipo de aprofundamento – conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do graduado em Educação Física, de acordo com o tipo de aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional. O campo de aprofundamento é definido pela Instituição de Ensino Superior, considerando o perfil desejado e as peculiaridades regionais.

A carga horária do curso é de no mínimo 2880 horas/aula, sendo que a prática de ensino deverá ter 400 horas/aula. O curso deve ter duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos. Para a conclusão do curso deverá ser elaborado um trabalho de conclusão do curso. Por fim, os currículos dos cursos de graduação em Educação Física deverão, necessariamente ser estruturados tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa como possibilidade de acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, seus modos de produção, bem como instância de reflexão sobre a realidade. A extensão será considerada como possibilidade de interlocução e troca com a comunidade universitária e extra-universitária, nas perspectivas de intervenção e investigação da realidade social.

Portanto, esta proposição de diretrizes curriculares para a Educação Física elaborada pela primeira Comissão de Especialistas apresenta alterações consideráveis em relação à Resolução 03/87.

Em 2000 se esgota o período de dois anos da primeira Comissão de Especialistas de Educação Física e em 8 de maio de 2001 são aprovadas pelo CNE as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de

Licenciatura, de Graduação Plena (Parecer 009/2001) e a Educação Física como é um curso ao nível superior/licenciatura está incluída nas orientações das diretrizes aprovadas.

O Parecer 009/2001 sofre profundas críticas pelas IES, ANFOPE<sup>96</sup>, ANPED, ANPAE, FORUMDIR, Fórum Nacional em Defesa da Formação do Educador, entidades representativas do conjunto de educadores e pesquisadores brasileiros. As principais críticas às Diretrizes Curriculares aprovadas pelo CNE (Parecer 009/2001) são de três ordens<sup>97</sup>:

- 1) de processo: O CNE desconsiderou as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior do país, como também ignorou os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores e encaminhados à Comissão de Especialistas de Ensino das várias áreas do conhecimento da SESu/MEC.
- 2) de concepção: as diretrizes aprovadas têm clara intenção de fragmentar os cursos de formação, separando curso de pedagogia dos demais cursos de licenciatura, separando licenciatura de bacharelado. É inadequada a terminologia de bacharel para um profissional que vai exercer o magistério, ainda que fora da escola. O esfacelamento da profissão acarreta como conseqüência agrupamentos cooperativistas e cria privilégios, fechando cada vez mais o mercado de trabalho. Isto levará à criação de códigos de ética, instrumentos de poder e de defesa de monopólios. Os códigos de ética são também usados como fator de coerção profissional exercendo a censura prévia e impedindo a divulgação de novas idéias.

Neste sentido, Scheibe (2001 p.1)<sup>98</sup> afirma que não aceitamos a desresponsabilização das universidades pela formação de licenciados. Este deve ser um momento de mudanças no interior das universidades para que estas assumam a responsabilidade desta formação. É preciso prestar a

---

<sup>96</sup> ANFOPE. Boletim da ANFOPE. Ano VII nº 14 – maio de 2001.

<sup>97</sup> ANFOPE. VI Seminário Nacional da ANFOPE e XIV Reunião Nacional do FORUMDIR. E agora...como entender e enfrentar a legislação recém-definida para a formação de professores? UFPR, Curitiba, PR, 5 a 8 de junho de 2001.

<sup>98</sup> SCHEIBE, Leda. Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília, 23 de abril de 2001.

atenção ao avanço do debate na área e que concebe este profissional como aquele que tem a docência na base de sua identidade profissional; aquele que precisa dominar o conhecimento específico de uma área e articulá-lo ao conhecimento produzido pela sociedade, tornando-se capaz de ser agente de transformação da realidade social. Por isso, a importância do estabelecimento de uma base comum nacional para os cursos de formação de professores que incorpore os princípios de uma formação unificada dos profissionais da educação, dando suporte para múltiplas experiências, sem as limitações de um currículo mínimo.

- 3) de conteúdo: o conteúdo das diretrizes curriculares tem como único objetivo formar professores para que os mesmos façam a reforma educacional do MEC chegar à sala de aula. O conteúdo aparece como produto, e o conceito de pesquisa é a apropriação do que já foi produzido. É o professor procurando conteúdos para melhorar a prática. Há uma reiteração para garantir o conhecimento básico.

É por esta razão que no documento das diretrizes o MEC privilegia os conceitos de competência e certificação. O conceito de competência aparece de maneira simplista, reducionista, pois não se sabe se são princípios ou objetivos. O conceito de competência vem do Toyotismo – competência serve para justificar a exclusão e manter as relações de exploração. A noção de competência vai ser expressão do cálculo econômico e encontra legitimação na ciência e na técnica, no processo de valorização do capital. Reduzir a competência ao espaço escolar é reduzir a formação. A certificação aparece nesta última versão das diretrizes, pois em agosto de 2000 o CNE discutiu a avaliação dos docentes. Esta avaliação se dará a partir do desempenho dos alunos no Provão.

A partir destas razões, as entidades educacionais reunidas em Curitiba, no período de 5 a 8 de junho de 2001, conclamam a todos os professores e alunos a discutir o Parecer 009/2001, e então, construir um outro documento com base no que as entidades representativas dos educadores já tem acumulado.

Na Educação Física assume a segunda Comissão de Especialistas ligada ao Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e ao Grupo de Pesquisas em Preparação Profissional e Mercado de Trabalho em Educação Física da UNICAMP - GEPPEF. Esta Comissão sem

nenhuma resistência ao Parecer 009/2001, convoca a comunidade acadêmica para revisar as diretrizes elaboradas pela primeira Comissão de Especialistas.

Segundo o CONFEF a proposta das diretrizes curriculares da Educação Física, que estabelecia uma graduação com intervenção na área formal e não formal, consenso entre os Diretores e apresentada pela Comissão de Especialistas da SESu, fica sem sentido. Doravante, ao ser homologado este Parecer, todas as áreas deverão ter dois cursos específicos, um para Licenciatura e outro para Bacharelado.

Na qualidade de intermediários e locutores entre as direções escolares e o CNE, soube-se que há um prazo prorrogado até 15 de agosto de 2001, para apresentação das propostas de modificação das diretrizes curriculares. (Documento de 23/07/2001)<sup>99</sup>.

Ao relatar o processo de elaboração das diretrizes curriculares da Educação Física reconhece-se que o CONFEF vem interferindo na autonomia das Universidades Brasileiras, principalmente na construção de diretrizes curriculares para a graduação e no Sistema Nacional de Avaliação. O faz através de ingerências no Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional em Educação Física (Belo Horizonte 17 a 19 de agosto de 2000) e, através de ingerências no próprio MEC e no CNE.

Recuperando o conteúdo histórico do que era defendido na década de 80 pelos diretores de Escolas de Educação Física pode-se reconhecer: a) o paradigma da aptidão física para a Educação Física; b) a desqualificação profissional na formação acadêmica pela fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado; c) a localização da área da Educação Física no Campo da Saúde; d) as terminalidades orientadas pela lógica do mercado; e) o currículo extenso fragmentado em disciplinas estanques.

As posições assumidas pelo CONFEF são claras e contrariam o que vem sendo reivindicado em movimentos de defesa da formação do educador. Um exemplo de tais posições: “Na área da formação profissional os formadores de opinião são os dirigentes das Escolas de Educação Física, que devem estabelecer as diretrizes dos currículos e os formatos dos cursos” (Jorge Steinhilber-Presidente do CONFEF Informe Phorte. Ano 2 N° 07 Out/Nov/Dez 2000). Tais posições contrariam frontalmente os princípios defendidos pela ANFOPE que considera a

---

<sup>99</sup> CONFEF. Conselho Federal de Educação Física. Documento: Diretrizes Curriculares I, de 23/07/2001.

docência como essência da intervenção profissional do educador, portanto, do professor de Educação Física.

Como as diretrizes da Educação Física foram orientadas pelo Parecer 009/2001 do CNE, as mesmas críticas já colocadas ao Parecer se adequam perfeitamente às diretrizes da Educação Física.

As diretrizes da Educação Física orientadas pelo CONFEF estão sendo severamente criticadas pela comunidade científica, em dissertações e teses, por cinco razões fundamentais:

- 1) A concepção de ciência manifesta em formulações que desconSIDERAM o rico debate acumulado durante todas as décadas anteriores.
- 2) A concepção de currículo na proposta do CONFEF é formulada por diretores das escolas. Não admitem que o currículo é a relação escola, comunidade, universidade e sociedade e não alguém (diretores) opinando regras.
- 3) A dimensão política explicitada no questionamento: Quais são as relações entre as formulações do CONFEF, os interesses do Estado Capitalista e o campo de trabalho de uma profissão que discute todos os dias as suas mudanças? O CONFEF obedece e faz seguir cega e arbitrariamente um Parecer aprovado numa correlação de forças desigual.
- 4) A dimensão ética se manifesta no mecanismo de manipulação do imaginário, através do esvaziamento do debate e de mecanismos de cooptação e persuasão, induzindo o terror da perda de emprego dos sem carteirinha.
- 5) A dimensão jurídica está questionada, pois o CONFEF não tem autoridade para interferir na autonomia das universidades e das redes de ensino na definição da perspectiva de formação dos professores.

Enfim, o que se identifica é o confronto de dois projetos distintos de formação. Um que recupera e apresenta com novos argumentos posições já defendidas na década de 80 e que se relacionam com a proposta do paradigma da aptidão física, ou atividade física e saúde. Outro que explicita as bases conceituais para um novo enfoque unitário – a licenciatura em seu sentido

amplo – uma possibilidade na formação do profissional de Educação Física, que encontra na docência a essência da sua intervenção profissional, sintonizado com as defesas formuladas pela ANFOPE, mostrando que este enfoque tem consistência lógica, aderência à realidade e viabilidade histórica, o que pode ser considerado como avanço na área.

# CAPÍTULO 3

## 3 A Formação do Profissional de Educação Física

Nesta parte do trabalho, far-se-á inicialmente um retorno às origens históricas que produziram as condições necessárias ao desenvolvimento da Educação Física no Brasil. Intenciona-se reconstituir o papel desempenhado pela Educação Física na formação de mão-de-obra qualificada ao modo de produção capitalista. Estabelecer-se-á uma conexão entre o processo de desenvolvimento do país, especificamente com a industrialização iniciado nos anos 30, e o desenvolvimento da Educação Física. Tomou-se como marco histórico a década de 30 por ter sido este o período em que o Brasil passou de uma economia centrada no setor agrário e rural para o setor industrial e urbano, provocando transformações nas áreas social, política e econômica.

### 3.1 A Educação Física e o Projeto de Desenvolvimento do País

A Educação Física brasileira foi chamada para colaborar com o desenvolvimento do país, na década de trinta, em três aspectos a saber: na construção da nação a partir da regeneração física, moral e eugênica do povo; na formação de corpos dóceis para o processo de industrialização e na preparação para a guerra. O modo de produção que emergia requeria a inserção da racionalização no trabalho industrial e nos recursos utilizados para a capacitação profissional do trabalhador. Desse modo, tanto a Educação - responsável pela formação técnica do trabalhador -, como a Educação Física - responsável pela preparação física da força dos

trabalhadores - representaram um papel preponderante como instrumentos de qualificação profissional.<sup>100</sup>

A introdução das atividades corporais no interior da escola nasce basicamente junto com a própria criação destas, ou seja, dos sistemas nacionais de ensino, emergentes no século XVIII e XIX, no intuito de promover uma educação de corpo e mente. A esse respeito, adverte-se que há semelhanças quanto a forma de implantação da Educação e da Educação Física nos países desenvolvidos e no Brasil.

Romanelli (1996), ao analisar a Revolução Industrial e sua relação com a expansão do ensino, esclarece que, nos países mais desenvolvidos, desde a segunda metade do século XIX, o Estado se caracterizou, quanto à educação, pela tendência em cuidar da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. As exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na reforma da educação visando o atendimento das necessidades desse setor produtivo e com isto responsabilizou o Estado pela educação do povo. Para o atendimento das relações capitalistas por parte da escola, foram considerados pré-requisitos indispensáveis a uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho os seguintes conteúdos: leitura, escrita e cálculos matemáticos.

Os estudos de Foucault (1979) são reveladores, ao fazerem referências ao uso da Educação Física na França, no campo educacional, desde o século XIX, como instrumento para a elaboração de conceitos básicos sobre o corpo e sua utilização enquanto força de trabalho. Neste cenário, a finalidade da Educação Física era contribuir com o processo educacional, visando a construção de um homem novo capaz de suportar uma nova ordem política, econômica e social. De forma análoga, Sarup (1980) atribui o crescimento das atividades físicas e lúdicas durante o século XIX e início do século XX ao desenvolvimento urbano associado ao processo de industrialização e regimes políticos e econômicos.

No Brasil, o processo de escolarização da Educação Física tem uma forte ligação com a construção de um perfil de trabalhador ou formação e consolidação de aspectos relacionados à nacionalidade.<sup>101</sup> Ruy Barbosa e Jorge de Moraes foram defensores da implantação obrigatória da

---

<sup>100</sup> Para maiores esclarecimentos, ver LIMA, Magali Alonso. Formas arquitetônicas esportivas no Estado Novo (1937-1945): suas implicações na plástica de corpos e espíritos, 1979, p. 48-52.

<sup>101</sup> Ver a respeito, BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. *Ser forte para fazer a nação forte: a Educação Física no Brasil (1932-1945)*. São Paulo, 1991, p.244 Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Educação Física nas escolas brasileiras com vistas à eficiência na paz, transformar os trabalhadores brasileiros em indivíduos ativos e fortes e que na guerra pudessem vir a ser invencíveis defensores do patrimônio nacional.

Grando (1992) ao demonstrar a relação entre o processo de industrialização do Brasil e os métodos de Educação Física utilizados a partir dos anos 30, observa que os Métodos Sueco, Calistênico e Francês, este último oficializado pelo Governo, contém em suas bases pedagógicas características próximas aos dos princípios do modelo produtivo taylorista. Os princípios de Taylor prevêm a concentração do conhecimento e por conseqüência do poder pelo administrador, que classifica, tabula e reduz esses conhecimentos a regras e fórmulas visando a melhor maneira de realizar uma tarefa, de utilizar a ferramenta padrão e de buscar a padronização do movimento e do ritmo de trabalho. Outros princípios do taylorismo são: o estudo do tempo, do movimento, da força do desgaste, do ritmo, da velocidade e da carga, aliados a motivação. O parcelamento e a parcialização do trabalho cooperativo foi desenvolvido por Ford.

Grando deteve-se ao estudo do Método Francês e constatou que ele possui estreita relação com o taylorismo. Estas relações são encontradas nos seguintes aspectos: quando o professor faz referência a correção de erros em seus alunos como um gerente faz com seus subordinados; quando utiliza a sincronia do ritmo na realização de tarefas para que os alunos doseem utilmente seus esforços; quando o trabalho produtivo não respeita as diferenças individuais do ritmo; quando impõe a parcelarização das funções; quando estabelece a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e quando o professor toma do aluno qualquer forma de raciocínio e criatividade, pois estas qualidades são indesejáveis ao taylorismo por estarem sujeitas a rebeldias.

Dessa forma, a fábrica e a escola relacionam-se via processo de organização do trabalho em que se desenvolvem as práticas e rotinas de um processo que se passa dentro das unidades fabris, e pelas tentativas de controle sobre os comportamentos e as atitudes, manipulando com as

---

Humanas, USP, 1991; CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988; GOELLNER, Silvana Vilorde. *O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola*. Porto Alegre, 1992, 215p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, UFRGS, 1992. MELLO, Rosângela Aparecida de; BRACHT, Valter. Educação Física: revisão crítica e perspectiva." *Revista de Educação Física, UEM*, v.3, n. 1, 1992 p. 3-11; OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *As pedagogias do consenso e do conflito. A produção teórica da Educação Física brasileira nos anos 80*. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

aptidões e as habilidades dos trabalhadores e dos estudantes, bem como dos gerentes e professores.

Rago; Moreira (1988) dizem que um dos princípios do taylorismo consiste em eliminar todo o trabalho intelectual na fábrica. De igual modo, a Educação Física desenvolveu esta característica na escola, a qual permaneceu durante muitos anos.

De acordo com Ramos (1995), a Educação Física enquanto parte do sistema educacional, sempre esteve fortemente atrelada às influências político-governamentais, conforme indicam Brasil (1987); Betti (1988); Castellani Filho (1988); Ghiraldelli Junior (1992) e Malaco (1994).

Antes da década de 30, os esforços para implementação e disseminação da prática de Educação Física não passavam de atitudes isoladas. A sua prática dependia de adeptos fervorosos que defendiam a necessidade de difundi-la. Nesse período, Fernando de Azevedo<sup>102</sup> defendia a formação do homem integral em que o corpo e o espírito estariam interligados. Estabelecia uma estreita relação entre o aprimoramento físico e moral do indivíduo e a construção nacional, a regeneração física, moral e eugênica do povo.

Na sua origem, a Educação Física no Brasil desenvolveu-se, como em quase todos os outros países, a partir de duas grandes orientações, que se interrelacionam: a médica-higienista e a militar. Os chamados métodos ginásticos, oriundos das instituições militares, ao serem inseridos na instituição escolar reproduzem suas características originais. Assim, a ação “pedagógica” neste sentido buscava legitimar-se através de uma presumível contribuição para a saúde, com uma função higiênica, bem como para a formação do caráter.

De acordo com Soares,<sup>103</sup> o viés médico-higienista, foi decorrente, no século passado, da questão que se colocava acerca da construção de uma nova ordem econômica, política e social, acoplada à própria modernidade. Com a Independência e, posteriormente, a libertação dos escravos, a sociedade brasileira passou por um processo de reordenamento de sua dinâmica. O modelo de família, e de organização social, política e econômica sofreram modificações no sentido de adequarem-se à nova ordem. É neste sentido que o pensamento higienista, gestado na Europa, encaixava-se na busca de motivos e soluções para o "atraso" sócio-econômico do país.

---

<sup>102</sup> Ver a respeito: AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971. AZEVEDO, Fernando de. *Da Educação Física*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

Ao penetrar no Brasil do século XIX, o discurso médico-higienista encontrou fortes ressonâncias no pensamento pedagógico brasileiro. Com relação à Educação Física é justo dizer que o modelo higienista foi amplamente aceito e recomendado às escolas. Em 1882, Rui Barbosa, em seu parecer e projeto de "Reforma de Ensino",<sup>104</sup> aconselha sessões regulares de ginástica para ambos os sexos, em todos os graus escolares, além de equiparar os professores de ginástica aos das demais disciplinas. As justificativas para tais reformas remetem-se aos benefícios orgânicos, morais, educativos e higiênicos das atividades físicas.

Segundo Paulo Ghiraldelli Junior,<sup>105</sup> a mudança de regime de Império para República no Brasil foi acompanhada de profundas transformações. Diante dessas alterações, a intelectualidade brasileira repensou a adequação social e moral da população à nova ordem moderna.

Há que se ter em vista o alto índice de mortalidade infantil e de epidemias, fruto das péssimas condições higiênicas e da miséria a que estava submetida a maioria da população brasileira neste momento. O pensamento médico-higienista, calcado no ideário positivista, analisava estes aspectos como decorrentes exclusivamente da falta de educação higiênica. Sobre os objetivos cumpridos pela Educação Física no âmbito escolar Ghiraldelli Júnior (1988, p. 17-20), na sua análise de tendências da Educação Física, mostra alguns exemplos:

Agente de saneamento público, na busca de uma sociedade livre de doenças infecciosas e dos vícios deterioradores da saúde e do caráter do homem do povo” ou “[...] selecionadora de “élites condutoras” capaz de distribuir melhor os homens sadios, fortes e dispostos à ação” e “[...] a caracterização e da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados por uma sociedade moderna.

Considerando esse histórico da disciplina, não é raro encontrar na produção científica da área objetivos direcionados ao domínio de habilidades específicas.

A organização do sistema militar no Brasil deu-se, nos três primeiros séculos de sua existência a partir dos interesses portugueses de assegurar a colonização. Assim, apossar-se,

---

<sup>103</sup> Ver a respeito, Carmen Lúcia Soares. *Educação Física. Raízes européias e Brasil*. Campinas, Autores Associados, 1994.

<sup>104</sup> Parecer e Projeto nº 224, "Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública".

<sup>105</sup> *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

manter e expandir a dominação do território eram os três principais objetivos deste rudimento de organização militar existente.

No intuito de assegurar os objetivos da expansão e ocupação do território em 1814 foram lançados os fundamentos do ensino militar com a criação da Academia Real Militar constituída basicamente por lusitanos e alguns imigrantes<sup>106</sup>. Para a maior parte da historiografia sobre Educação Física, os movimentos ginásticos europeus chegaram ao Brasil através destas organizações rudimentares das forças militares.

Marinho<sup>107</sup> admite que a implantação da ginástica alemã ocorreu basicamente nos meios militares. Pautadas por uma base anatômica e fisiológica, as ginásticas divulgadas despertaram grande interesse entre os intelectuais brasileiros, em particular em Rui Barbosa e Fernando de Azevedo.

Gadotti<sup>108</sup> acrescenta que o pensamento pedagógico brasileiro de Rui Barbosa, bem como o de Fernando de Azevedo representaram os ideais liberais e positivistas que predominavam entre os intelectuais brasileiros em fins do século XIX e início do século XX.

Mais tarde, precisamente em 1907, chegou ao Brasil, conforme Soares (1994), a ginástica francesa. Segundo a autora, no Decreto de nº 14.784, datado de 21 de abril de 1921, a ginástica francesa foi oficialmente implantada nas Forças Armadas do país. A partir de 1929 o Ministério da Guerra elaborou, juntamente com alguns civis, um anteprojeto de lei determinando que a Educação Física fosse praticada por todos os residentes no país, assim como em todos os estabelecimentos de ensino, definindo que, até a elaboração de um Método Nacional, o Método Francês deveria ser o oficialmente adotado em todo território brasileiro.

A Educação Física, além de participar ativamente de instituições normatizadoras - escolas e estabelecimentos militares - justificou sua atuação na própria atribuição de disciplinar pela atividade física, e pelo adestramento do movimento humano. Enquanto matéria regular dos

---

<sup>106</sup> Para maiores esclarecimentos ver: Nelson Werneck Sodré. *História militar do Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

<sup>107</sup> *História da Educação Física no Brasil*. São Paulo, CIA. Brasil, s.d. p. 39.

<sup>108</sup> *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1993.

estabelecimentos de ensino civil, o que se observa é que sua introdução expressou muito mais a oportunidade de normatizar moral e higienicamente os jovens, do que de lhes transmitir conhecimentos da cultura corporal acumulados pela humanidade.

A partir do surgimento das escolas civis de formação de professores nos finais da década de 30 e início de 40, pode-se considerar o início, de um certo modo, do processo de menor inserção da “Educação Física militarizada” no interior da escola, que “... não alcançou em nossos dias o nível desejável na Educação Física quanto ao nível da sociedade em geral” (BRACHT, 1992, p.21).

O projeto de construção da nacionalidade brasileira deu-se com mais ênfase no contexto de consolidação do Estado autoritário. Para a construção da nacionalidade, a Educação Física necessitava ser estendida para a população. Na medida em que se buscava a consolidação do projeto de Nação "forte", era exigida a regeneração do povo brasileiro. A difusão da Educação Física apresentava-se como obra do patriotismo que buscava o progresso da Pátria (Bercito, 1991). Para Faria Junior (1987) este projeto norteou o delineamento de políticas educacionais que incluía a Educação Física como um instrumento auxiliar no fortalecimento do Estado e um possante meio para o aprimoramento da raça brasileira.

Com a necessidade de formação do corpo do trabalhador tanto nos padrões tayloristas quanto nas horas de lazer, era importante vigiá-lo, controlá-lo e domesticá-lo para o trabalho. Foi nessa perspectiva que o governo criou nas grandes cidades industrializadas do país, os Centros de Recreação Operária e os Clubes de Menores Operários (Grando, 1992).

A expansão do ensino deu-se calcada na contradição entre as exigências de uma educação gratuita e universalizante e o antigo modelo academicista e aristocrático, vinculado à concepção jesuítica do Brasil Colônia. Se por um lado a Constituição de 1934 instituiu maiores obrigações do Estado para com a educação fruto das pressões desencadeadas na década de 30, a Carta Magna de 1937 outorgada no Estado Novo desobrigou-o da educação pública e também destituiu a gratuidade conquistada.

Com o avanço do capitalismo industrial, coube à Educação Física dois papéis: recuperar a força de trabalho e adequação dos indivíduos à ordem capitalista: tornando-os fortes e disciplinados. No campo educacional os cursos profissionalizantes para as classes populares objetivaram claramente atender aos interesses imediatos de fornecimento de mão-de-obra

especializada à indústria emergente. Distinguiu-se nesse momento dois sistemas de ensino: o técnico-profissionalizante para as classes populares e o regular, composto pelos cursos primário, ginásial e secundário com vistas à Universidade, para as classes médias e as elites (Ghiraldelli Junior, 1992).

Neste quadro contraditório, a Educação Física aparece pela primeira vez, e com destaque, na Constituição de 1937,<sup>109</sup> artigos 131 e 132, explicitada no Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, determinou a sua obrigatoriedade, juntamente com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas, desde o primário até o secundário, impedindo, inclusive, o reconhecimento do estabelecimento que não as possuísse. A Educação Física, entretanto, foi tratada como uma atividade coadjuvante do processo educativo e não como uma disciplina curricular. A atenção dispensada à Educação Física no governo de Getúlio Vargas parece ter tido objetivos de valorização do desenvolvimento orgânico, no sentido eugênico e, ainda, de despertar na população, e em especial na juventude, qualidades morais tais como a persistência, o espírito disciplinador e a tenacidade. Era preciso investir na formação de corpos dóceis para o trabalho e para a guerra.

O trabalho era de natureza mais física (manual) que intelectual. Portanto, era necessário que o País pudesse contar com trabalhadores fortes e disciplinados para que em momento oportuno pudesse servir como soldados numa possível guerra. Para tanto, o modelo militar era o preferido por associar ao mesmo tempo disciplina e vigor físico. Esta mesma estratégia já havia sido colocada em prática em outros países como a Alemanha por exemplo.

Desse modo, o meio mais rápido para este processo de formação era a escola devido a falta de outras organizações que pudessem dar conta de resolver o problema. A Educação Física escolar assumiu dessa forma, papel significativo na manutenção da ordem estabelecida, como uma instância geradora de condições para a especialização e treinamento de uma mão-de-obra necessária ao projeto de desenvolvimento político e econômico do país.

O rompimento com esse paradigma ocorre com o advento do esporte que toma impulso através do Método de Educação Física Esportiva, oriundo de influências européias, a partir do término da II Guerra Mundial e da flexibilização ditatorial do Estado Novo. Assim, novamente a

Educação Física passa a vigorar através de outra instituição que a predomina, subordinada aos seus códigos e significados, sendo um meio agora de efetivar a formação de bases ao desporto de alto rendimento, que passou a ser assumido, conforme seus valores, no interior das aulas de Educação Física.

Outra tendência é percebida em torno da Educação Física que se propôs a contribuir para a educação integral, baseada na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor, criticando o dualismo existente na área até então. Assim, a psicomotricidade, que busca através de jogos de movimento e exercitações, o desenvolvimento integral, tendo influenciado, segundo Bracht, num deslocamento da concepção de educação do movimento, para a educação pelo movimento.

De acordo com Oliveira,<sup>110</sup> até a década de 80 a Educação Física não conseguiu desenvolver nenhum discurso, nem nenhuma prática que pudesse fazer frente às suas raízes conservadoras de cunho positivista. A reformulação, com a chamada "crise da Educação Física",<sup>111</sup> acontece nessa década com a emergência de um novo paradigma voltado, inicialmente, para a questão da motricidade humana e, mais tarde, para a discussão da cultura corporal.<sup>112</sup>

---

<sup>109</sup> Depois da inserção da Educação Física na Constituição de 1937, dois anos mais tarde foi criada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física do Brasil, através do Decreto Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939.

<sup>110</sup> *Consenso e conflito da Educação Física*. Campinas, Papirus, 1994.

<sup>111</sup> A partir da produção teórica em Educação Física da década de 80, propiciada, por um lado pelo próprio reordenamento no campo da educação brasileira, fruto da crise paradigmática da ciência moderna e, por outro, de profissionais que ingressam em Mestrados das mais diversas áreas, cria-se um conflito no saber da Educação Física, promovendo uma desordem que é chamada de crise de identidade.

<sup>112</sup> O discurso sobre o corpo e o movimento sofre um forte abalo a partir de estudos promovidos por autores da área de Educação Física que apontam para a concepção do ser humano, em que o corpo é visto como manifestação de humanidade, e não mais uma parte de um todo com funções diferenciadas e dicotomizadas.

Nos anos 80, no auge das interrogações a respeito da identidade da Educação Física, também tem ressonância a chamada Educação Física Revolucionária, que “procura interpretar a realidade dinamicamente e dentro de sua totalidade. Não considera nenhum fenômeno de forma isolada. O ser humano é entendido por meio de todas as suas dimensões...” (MEDINA, 1989, p.81). Tal concepção apontou outros caminhos para além daquelas hegemonias até então existentes na área.

Contudo, de acordo com Bracht (1992, p. 24), “[...] a questão dos objetivos-conteúdos (métodos de ensino) da Educação Física, é um dos pontos centrais do desenvolvimento da sua identidade pedagógica...”, o que praticamente tem sido subsumido pelas instituições hegemônicas, justamente por não possuir estudos avançados neste sentido; o que também acaba propiciando que se confunda sua legitimidade com a legalidade, onde esta tende a se sobrepor àquela, passando tal questão a reduzir-se a um mero problema de legalidade da Educação Física.

Quando se trata de legislação, percebe-se que através de interesses hegemônicos, as leis sempre ampararam a disciplina junto ao currículo escolar, estipulando desde sua obrigatoriedade, até sua distribuição semanal, tempo de duração das aulas, composição de turmas até o espaço a ser destinado à sua execução.

Atualmente pode-se observar uma quantidade significativa de abordagens que tentam dar conta de um sentido para a Educação Física escolar. Fruto da crise de identidade e da necessidade de se repensar seu significado, profissionais, pesquisadores, estudantes produziram, nestes últimos anos, uma vasta bibliografia, seminários, congressos, encontros, enfim um valioso material que retrata exatamente as tensões, conflitos, semelhanças entre essas tendências.

Porém, se por um lado houve este enorme aumento de produção entre os profissionais de Educação Física, por outro a legislação pertinente à área, que sempre esteve relacionada às concepções históricas já relatadas anteriormente, não acompanhou as mudanças. Reportando-se à Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, em seu artigo 22 podemos ver contemplada a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos primários e médios. Como bem aponta Castellani Filho (1997, p.21)

os motivos justificadores do tratamento por ela recebido, já estavam presentes há três décadas. Basicamente centravam-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de índole comercial-

exportador implementado nos anos 30, e apoiavam-se na necessidade da capacitação física do trabalhador ao lado daquela natureza técnica.<sup>113</sup>

A obrigatoriedade do ensino da Educação Física em todas as séries do ensino de 1º, 2º e 3º graus era expressa nos termos da Lei nº 4.024/61, artigo 22: “será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”. Mais tarde, a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 7, viria, mais uma vez, destacar a obrigatoriedade da Educação Física nos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Cabe, também, lembrar o Decreto Federal 69.450/71, de 1º de novembro de 1971, que conferia à Educação Física um caráter de “atividade” que, entre outros, tinha na “aptidão física” uma “referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”.

De acordo com Palafox (1990, p. 12)

A idéia força da ênfase na Educação Física era a seguinte: o estudante, cansado e enquadrado nas regras de um esporte, não teria disposição para entrar na política. Esta idéia era, aliás, adaptada de outra que os militares desenvolveram para os recrutas e os alunos das escolas militares [...]. A técnica de controle, que os militares estabeleceram, fez com que fossem abrindo caminho nas organizações voltadas pra Educação Física e Desportos, na burocracia do Ministério da Educação - a que essa área está afeta - e fora dela.

Com o objetivo de alcançar a coesão nacional, a estratégia utilizada além do Mobral e da propaganda feita pela televisão, ambos com desempenho aquém do esperado, o governo utilizou o reconhecimento pelos resultados esportivos de alunos de quaisquer níveis que se sagrassem campeões.

### **3.2 Alguns Aspectos Referentes à Legislação dos Cursos de Formação de Profissionais de Educação Física**

---

<sup>113</sup> “Os impactos da reforma educacional na Educação Física brasileira”, in *Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Goiânia, 1997, p.21.

A formação do profissional de Educação Física no Brasil, segundo Costa (1971, p. 43), tem suas origens no âmbito militar, na primeira escola da Marinha, em 1926, e no âmbito do regime político autoritário do Estado Novo (1937-1945), quando são criadas as primeiras escolas de Educação Física civis, em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Oliveira (1998)<sup>114</sup> apresenta as primeiras influências na formação do profissional de Educação Física, considerando o período da Proclamação da República (1889) até a chamada “Era Vargas” (1930/1945) reconhecendo a influência dos militares como preponderante, ora privilegiando as proposições suecas, alemãs, francesas, ora as inglesas.

Estudos atuais, que buscam historicizar conteúdos da Educação Física, vêm desvelando esses nexos estabelecidos entre "a caverna e a escola", conforme revela Goellner (1992). Tais nexos legitimaram a Educação Física baseada em ideologias subjacentes ao Estado e às instituições de onde tal formação se origina. E, segundo Cantarino Filho (1982; 1989), asseguraram na estrutura organizacional do Estado e nas legislações vigentes, um projeto de sociedade, como por exemplo o idealizado pela ditadura do Estado Novo no Brasil. Isto imprime, segundo Faria Júnior (1987, p.15-33), uma direção à formação profissional coerente com as instituições de origem e suas ideologias, que viam na Educação Física uma "[...] poderosa auxiliar no fortalecimento do Estado e no aprimoramento da raça brasileira [...]", apresentando-se [...] "impregnada de um caráter para militar". Essa Educação Física respondeu, segundo Soares (1990), a concepções de ciência, cultura e técnica hegemônicas, na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX, palco onde se dá a construção e consolidação de uma nova sociedade, a sociedade capitalista, onde os exercícios físicos passaram a ser entendidos como "receita" e "remédio", assegurados principalmente pelo pensamento médico higienista. Trata-se de uma Educação Física entendida como atividade prática que, no Brasil, nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcadamente influenciada pelos Métodos Ginásticos Europeus e pela Instituição Militar responsável pela formação dos profissionais da área, até aproximadamente 1939. Esta formação delineou, para a época, um perfil do profissional de Educação Física que o diferenciava dos demais profissionais do magistério. Tal diferenciação já se dava na formação acadêmica, onde se evidenciava a exigência menor para ingresso nos cursos de Educação Física, bem como durante o processo de formação que durava somente dois anos: exigia-se apenas o curso secundário fundamental.

Essa diferenciação acentuava-se, também, entre os próprios profissionais, caracterizando-os, de acordo com suas condições de ingresso e formação, em técnicos, especializados, instrutores, monitores, professores formados em escolas militares, em cursos em nível de segundo grau, em Licenciatura curta e em programas de treinamento para leigos (CARTA DE BELO HORIZONTE 1984, p. 5).

Somente na década de 50, principalmente pela atuação do movimento estudantil, onde se destaca o Centro Acadêmico Ruy Barbosa, da Escola de Educação Física da USP, por força do Parecer n. 118/58 do Conselho Nacional de Educação (CNE), é que se exige a apresentação do certificado de conclusão do curso Clássico ou Científico (secundário completo).

No início da década de 60, com a aprovação da Lei 4.024/61, modifica-se o processo de formação de professores no Brasil. Instituem-se os currículos mínimos de validade nacional e a complementação fixada por estabelecimentos de ensino.

Em 1962, é aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o Parecer n. 292/62, do Relator Conselheiro Valmir Chagas - relacionado com as matérias pedagógicas dos currículos mínimos das licenciaturas, que prevê as matérias pedagógicas Psicologia da Educação e da Adolescência, Aprendizagem, Didática, Elementos da Administração Escolar e a Prática de Ensino em forma de estágio supervisionado - e o Parecer n. 298/62 que fixa o currículo mínimo do curso superior de Educação Física - do qual constam além da matéria Pedagogia, as matérias pedagógicas, de acordo com o Parecer n. 292/62 .

Dos auspícios do Estado Novo (1937-1945) e do Estado Desenvolvimentista e Nacionalista, consolidado pelo Governo Kubitschek (1956-1961), passa a Educação em geral e especificamente a Educação Física a ser regida sob os auspícios autoritários do regime militar, instituído no Brasil a partir de março de 1964 - período este em que os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development - USAID - determinaram os rumos das reformas e inovações educacionais.

São a Resolução 69/69 e o Parecer 894/69 do Conselho Federal de Educação que passam a reger a formação acadêmica que previa o "currículo mínimo" com a fixação da carga horária de cada disciplina. Somente em 1969, sob as pressões do movimento estudantil é que é elaborado o Parecer

---

<sup>114</sup> A respeito consulte OLIVEIRA, V. M. Formação profissional: Primeiras Influências. Rio de Janeiro, 1998 (mimeo no prelo Revista Brasileira de Ciências do Esporte.)

672/69, incluindo-se definitivamente as matérias pedagógicas comuns a todas as licenciaturas nos currículos das Escolas Superiores de Educação Física.

Portanto, conforme frisa Faria Júnior (1987, p. 23):

[...] com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer n. 292/62 do CFE) e com trinta (30) anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, matérias pedagógicas [...] foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física.

Do final da década de 70 até 1987, agora sob os auspícios de intensa luta pela reconstituição das liberdades democráticas por parte de segmentos sociais organizados em partidos, sindicatos e movimentos populares, foi gestada através de seminários específicos realizados no Rio de Janeiro (1977), Florianópolis (1981) e Curitiba (1983), sob a coordenação do Ministério de Educação-Secretaria de Educação Física e Desportos - uma nova legislação que culminou com a Resolução 003/87 do Conselho Federal de Educação.

Esta Resolução, consubstanciada no Parecer 215/87 do relator Mauro Costa Rodrigues, trata do "perfil profissiográfico" do licenciado, do bacharel e do técnico desportivo e adota uma proposta de currículo mínimo baseada na definição de referenciais para caracterizar o perfil profissional. Opta, ainda, pela definição de áreas de abrangência e pela duração mínima do currículo. Opina sobre a parcela destinada à Formação Geral e ao Aprofundamento de Conhecimentos. Na Formação Geral, considera os aspectos humanísticos e técnicos, os quais reunirão as matérias a serem ministradas em quatro áreas do conhecimento: filosófica, do ser humano, da sociedade e técnica. O Aprofundamento de Conhecimentos deverá responder às opções dos alunos, à vocação e às disponibilidades institucionais, possibilitando a cada aluno a realização de pesquisas, estudos teóricos e/ou práticos, com maior qualidade e quantidade (1987, p. 14-16)

Carmo (1987) critica essa resolução partindo dos seguintes pressupostos:

- a) A função social do conhecimento da Educação Física só pode ser entendida à luz de uma visão histórico-cultural de classe;
- b) Não pode ser ignorado o intenso e profícuo debate em torno de questões epistemológicas e questões referentes ao redimensionamento da Educação Física dentro do atual quadro sócio-político-econômico;
- c) A resolução 003/87 representa uma síntese do pensamento dos indivíduos que a gestaram e a elaboraram dentro de determinadas condições materiais;

- d) A proposta para reestruturação dos cursos de formação dos profissionais de Educação Física demonstra claramente a expressão da vontade política hegemônica de determinados setores da sociedade, intervindo nos rumos do processo de formação acadêmica via mecanismos do Estado, como o é o Conselho Federal de Educação.

Com estes pressupostos o autor analisa as condições presentes no período de 1979 a 1986, período em que é gestada a resolução.

Como dados relevantes da década de 70 (era do "milagre econômico" - governo do general Ernesto Geisel), Carmo (op. cit., p. 3-8) apresenta a proposta do "máximo de desenvolvimento, com o mínimo indispensável de segurança, rumo à gradual e segura transição para a democracia", sustentado pelo discurso da "distensão" e da "democracia relativa". É o período do "Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento" (PND) que pretendia manter o crescimento acelerado, aumentar oportunidades de emprego, controlar a inflação, equilibrar a balança de pagamento, distribuir melhor a renda, e consolidar a estabilidade social e política.

No campo da educação consolida-se, neste período, o movimento tecnicista, que tem como marco legal as Leis 5.540/68 e 5.692/71 - leis estas elaboradas sob os auspícios dos acordos MEC/USAID.

Avançando nesta perspectiva de análise, menciona-se também o estudo de mestrado de Palafox (1990) que, ao analisar os nexos existentes entre a Política Nacional de Ciência e Tecnologia (PNCT) com o processo de Formação de Recursos Humanos no Ensino Superior no Brasil, após o golpe de Estado de 1964, constata a relação entre os interesses do capital estrangeiro e nacional ligados à acumulação e à formação de profissionais adequados às novas condições, situações e padrões de exploração.

A conclusão de Palafox (1990, p. 105-109) é que:

Tendo como pressuposto fundamental a necessidade da melhoria da aptidão física da população como um todo, o governo brasileiro, com a ajuda dos militares e tecnoburocratas, elaborariam leis, decretos, currículos escolares e definiriam a natureza científica da pesquisa nesta área, com a finalidade de consolidar uma formação e mentalidade pragmático-tecnicista em consonância com o projeto Ideológico-Estatal mais amplo.

É durante o regime militar que surgem inúmeros cursos superiores de Educação Física. Em 1968, existiam 4 escolas superiores de Educação Física no Estado de São Paulo. Em 1975, já eram 36 e, em 1977, constata-se um total de mais de 100 Escolas em todo o território nacional. A produção do conhecimento nos mestrados em Educação Física é submetida à investigação por Silva (1990), que identifica, em sua maioria, um conhecimento produzido à luz de paradigmas científicos clássicos informados pelo positivismo e pela matriz empírico-analítica.

Em termos de influência, as correntes de pensamento americanas e anglo-saxônicas predominaram e ainda predominam no processo de formação dos profissionais, tanto ao nível de pós-graduação, como na criação dos cursos de graduação e na pesquisa e produção de conhecimentos<sup>115</sup>.

Segundo Palafox (1990 *op. cit.*, p. 109), são indicadores disso as diretrizes políticas, os convênios firmados com o exterior, os estudos desenvolvidos e os modelos adotados, favorecendo-se a prática da pesquisa em Educação Física moldada de acordo com uma "filosofia racionalista e uma pedagogia de cunho existencialista, [...] disseminando-se conteúdos e práticas alienantes".

O início dos anos 80 indica o acirramento dos embates ideológicos na área de Educação Física. Por um lado, havia os que denunciavam o papel social mitificador e contraditório da Educação Física voltada para o "bem social" e para a "saúde" e, por outro, os que defendiam a referência da "aptidão física", do pensamento médico-higienista e do pensamento militarista. As tendências pedagógicas na Educação Física diversificam-se, estando atreladas a concepções higienistas, militaristas, pedagogicistas, competitivistas, populares ou histórico-críticas, conforme aponta Ghiraldelli Junior (1988) em seu estudo sobre "as filosofias subjacentes às concepções de Educação Física".

Demarcam-se posições diferenciadas, cada vez mais explicitadas, nas discussões sobre as funções sociais da Educação Física, sua legitimidade e autonomia (BRACHT, 1992). Em um amplo espectro, ainda não muito bem delineado, encontram-se tanto os que defendem a Educação Física na perspectiva da aptidão física, da saúde, centrando suas argumentações enfaticamente nas dimensões biológicas e psicológicas, como os que questionam este papel e buscam explicações dentro de perspectivas sociológicas e psico-pedagógicas, além daqueles que buscam entender a Educação

Física como componente da cultura corporal e esportiva. Ou seja, na busca de teorias explicativas para a Educação Física ; Esportes encontra-se ora uma ênfase na dimensão biológica, ora na neuro-comportamental, ora na sócio-cultural.

Outra polêmica presente nos anos 80, em relação à formação do profissional de Educação Física, diz respeito à dicotomia entre a formação do Bacharel e do Licenciado.<sup>116</sup> Nas discussões acerca da formação diferenciada em Licenciatura e Bacharelado, prevaleceram, inicialmente, as influências da orientação alemã, via Escola de Colônia, articuladas no Brasil pela extinta Secretaria de Desportos do MEC (SEED). Posteriormente, foi a influência americana que teve lugar, via teses sustentadas por profissionais da USP (Oliveira, 1988). E, por último, a gestão do Conselho Federal de Educação, que culminou na Resolução 003/87 e que tem influência decisiva das posições defendidas no interior da ESEF/USP. Acabou prevalecendo no Brasil, a idéia da fragmentação do processo de formação profissional entre Bacharéis e Licenciados.

Um dos aspectos dessa discussão sobre a formação profissional de bacharéis e licenciados está relacionada com a incapacidade de distinguir-se, a nível teórico, o que representam as disciplinas de "conteúdo" específicas de cada curso e as das demais áreas transversais. Nestas discussões, uma das posições mais veementes contra a fragmentação da formação profissional entre bacharéis e licenciados é assumida por Faria Júnior (1987, p. 26-30).

Entre os argumentos utilizados para sustentar a proposta da fragmentação da formação profissional entre Licenciatura e Bacharelado, encontra-se o de que os locais de atuação profissional se diferenciam e, portanto, a formação profissional deve ser, necessariamente, diferenciada. Desconsidera-se, assim, o argumento de que não é o local onde se trabalha que define a profissão mas sim, o processo de formação para atender a determinadas necessidades ou demandas sociais.

---

<sup>115</sup>Pode-se verificar essas tendências no denominado Livro do ano de 1991 da Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física, onde se encontra uma amostra relevante dessas correntes de pensamento americanas e anglo-saxônicas, quando é tratada a "pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física".

<sup>116</sup>Pode-se tomar como exemplo a Escola Superior de Educação Física da USP que suspendeu, até 1995, o ingresso de vestibulandos no Curso de Licenciatura em Educação Física, mas que por outro lado, abriu os cursos de Bacharelado em Educação Física e o Bacharelado em Esportes. A Universidade Federal do Acre, por sua vez, abriu o curso somente de Bacharelado, apesar de ter aproximadamente 50% de seus profissionais do ensino leigos, atuando na Rede Pública, e de existir uma orientação da Secretaria Estadual de Educação, segundo a qual, para concurso público na área, serão admitidos somente licenciandos. É preciso destacar que a proposta do Curso de Bacharelado em Educação Física no Estado do Acre é orientada por profissionais da Universidade Federal do Amazonas que, por sua vez, seguem as orientações, em termos de formação profissional, advindas prioritariamente da USP.

Outro argumento sustentado é o de que o licenciado deveria ter predominantemente uma formação pedagógica, e o bacharel, uma formação enfaticamente científica - o que permitiu interpretações equivocadas de que a formação pedagógica prescinde da ciência e vice-versa. Isto pode induzir, ainda, à consideração de que, no âmbito de atuação do profissional de Educação Física, no interior da escola, não se trata com o conhecimento científico, e à de que não sejam necessárias as atitudes científicas.

Em suas análises, Faria Júnior (1992) aponta para duas tendências na formação: uma de promover mudanças na formação profissional, introduzindo a concepção de professor generalista, licenciado pleno, com formação humanista em Educação Física, e outra - que reproduz padrões tradicionais - voltada para a especialização, tendo por base a fragmentação do conhecimento, e a ênfase no saber técnico.

Suas críticas centram-se na questão da super-especialização, que estaria esfacelando a profissão e acentuando a visão do professor de Educação Física enquanto técnico. Ele apresenta como perspectiva a natureza conflitante do processo entre a tendência de reprodução e de mudanças, apontando a categoria da contradição como elemento promissor para as análises. E recusa a visão da teoria da correspondência, onde a economia aparece como determinante total do pensamento e da ação humana. Apesar de admitir que a questão principal diz respeito a como as desigualdades nas relações sociais são perpetuadas e legitimadas, ela não supõe como certo que a formação de professores reproduz (automática e perfeitamente) as desigualdades das relações de classe, raça ou gênero.

Ao discutir a questão do trabalho em Educação Física, Faria Júnior (op. cit, p.228) pergunta sobre a possibilidade de um mesmo corpo de conhecimento fundamentar duas profissões distintas (Licenciatura e Bacharelado) e, ainda, de existirem dois corpos de conhecimentos, um correspondente ao magistério (Licenciatura) e outro ao Bacharelado em Educação Física.

Dentro de uma conotação descritiva, a Educação Física pode ser considerada uma profissão já que preenche os critérios para o reconhecimento de um campo de trabalho que, segundo Brown (1988), seriam: ter um corpo de conhecimento exclusivo, envolver habilidades especializadas, dedicar-se à pesquisa e à instrução, ter uma razão social, ter um período extenso de preparação e manter uma organização profissional. A questão que se coloca é em relação à diferenciação ou não do campo de conhecimento entre licenciado e bacharel.

Mas para definir uma profissão a partir da sua caracterização, Faria Júnior menciona, ainda, as considerações sobre profissionalização de Hoyle (1983), que a entende como um processo pelo qual uma ocupação reúne, em maior ou menor quantidade, diferentes critérios definidores. A profissionalização é considerada uma questão vital no processo de construção de uma profissão e tem dois componentes que podem ou não estar intimamente ligados: o desenvolvimento do status (profissionalismo) e o desenvolvimento de habilidades (profissionalidade).

No que diz respeito às concepções do profissional de Educação Física no Brasil, encontra-se desde a concepção oficial do "técnico em Educação Física e Desportos" (Brasil. Decreto-lei n. 1.212/1939) à concessão do título de licenciado e bacharel em Educação Física e Esporte. O elemento contraditório está colocado na ênfase da formação do técnico em desporto e na titulação recebida de professor licenciado em Educação Física. Esta contradição foi acentuada durante o regime militar, a partir de 64, privilegiando-se o desporto competitivo de alto rendimento, destacando a figura do técnico desportivo em detrimento do professor, o que foi evidenciado também no emprego enfático de verbas públicas no desenvolvimento das pesquisas na área de Antropometria e Biomecânica. Atualmente, a formação especializada continua sendo defendida através da defesa do Bacharelado.

Faria Júnior aponta, ainda, para o fato de que a ênfase nos aspectos científicos de uma disciplina acadêmica/profissão (como a Educação Física, por exemplo) acarreta a fragmentação em subdisciplinas e especialidades - o que constitui postulado conservatista. Além disso, a especialização pode mudar o papel do profissional. Evidências disso é que o profissional generalista desapareceu como preocupação do processo de formação profissional, o que passa a ser questionado, já que volta a ser revalorizada a formação geral, com visão ampla e flexível em contraponto a uma formação puramente técnica e profissionalizante. O que se coloca é que a formação generalista supõe domínio de teorias que permitem ao profissional atuar tanto na Educação Física escolar, quanto na não escolar (clubes, academias, etc.). A contradição no processo de formação acadêmica está no fato de que se tenta ampliar ao máximo a oferta de disciplinas (currículo extensivo) para preparar o profissional para os diversos campos, mas de uma forma que fraciona cada vez mais o conhecimento.

Como contribuição a esse debate nacional, aponta-se também as análises apresentadas por Betti (1992), que parte da ação profissional baseada num corpo teórico e interdisciplinar de

conhecimento e crítica as posições já consolidadas. Entre as conclusões consolidadas merecedoras de crítica, aponta as seguintes:

- 1) a ação do profissional de Educação Física/Esporte deve basear-se num campo teórico que tem sido caracterizado como uma disciplina acadêmica ou ciência;
- 2) termo Educação Física não é mais adequado e não comporta a evolução da área sugerindo-se denominações como Ciência da Motricidade Humana (Cunha, S/D), Ciência do Esporte (Haag, 1979), Cinesiologia e Estudo do Esporte (Lawson ; Morford, 1979), Quin antropologia (Renson, 1989);
- 3) a ênfase na atuação profissional está no aspecto intelectual e não físico-motor;
- 4) saber como ensinar deve ser complementado com o saber por que ensinar, o que implica no processo intelectual de tomar decisões de natureza filosófica, sociológica, psicológica e biológica;
- 5) a profissão aplica seus conhecimentos em serviços sociais úteis;
- 6) é preciso produzir práticas bem sucedidas, para o maior número de pessoas;
- 7) processo de formação profissional continua para além da universidade.

A estas conclusões consolidadas, Betti (1992) apresenta as críticas de Lawson (1990, p. 161-183), onde se destaca a visão positivista na pesquisa científica como solução aos problemas da área, segundo a qual: 1) o conhecimento por si só é válido; 2) consome-se mais pesquisa do que se produz; 3) é possível mudar as práticas de trabalho de acordo com as normas científicas; e 4) os profissionais deverão agir e pensar como pesquisadores.

É necessário considerar-se, alerta Betti (1992), que a pesquisa não se apresenta tão tranquilamente como solução para todos os males, visto que traz em si incertezas, divergências, desdobramento de questões. Além disso, para estabelecer saltos qualitativos, é exigido muito mais do que o consumo de pesquisa.

Betti pondera, portanto, que é preciso levar em conta que há diferenças nas comunidades epistêmicas - experiências de socialização, organização do trabalho, exigências da carreira e

demandas de trabalho. A linguagem da pesquisa não é a linguagem da prática cotidiana e informal, que também é fonte de incertezas e variabilidades.

O discurso científico contribuiu para a quebra da hegemonia e a progressiva perda de poder dos setores conservadores da Educação Física; no entanto, corre-se o risco de vê-lo agora no papel de conservador, principalmente se não se levar em conta a dimensão teleológica, ou seja, das finalidades dos esforços científicos e acadêmicos.

Nesta perspectiva, Betti (*op. cit.*, p. 245) defende que a Educação Física "dirija seus esforços acadêmicos, hoje, a uma teleologia social, onde as ciências humanas e sociais terão papel vital", para uma abordagem sócio-cultural que possa nos ajudar a esclarecer os propósitos da profissão. Essa posição também é apontada por Broekhoff (1979, p. 244-254), Lawson (1990, p. 161-183) e Harris (1987, p. 282-294).

Ressaltando que a prática precisa, cada vez mais, tornar-se o foco da pesquisa e da preparação profissional, Betti (1992) vale-se de Bourdieu (1990) para fazer a crítica da crítica, e apresenta como argumentos a questão da aprendizagem e do ensino no esporte, onde é fundamental a relação teoria/prática, entre linguagem/corpo/movimento.

Observando as intervenções no âmbito do esporte, Betti (*op. cit.*, p. 243) destaca que a ação profissional em Educação Física/Esporte é mais ampla que o ato de ensinar movimentos ou promover a condição física; que planejar, executar e avaliar programas de atividades físicas é a principal, mas não única tarefa dos profissionais de Educação Física/Esporte em nosso país. Defende, ainda, que no processo de formação acadêmica seja levado em conta o "conhecimento de trabalho ou operacional", que é gerado no exercício profissional, combinando-se a arte da prática com os aspectos científicos. Para o autor, esta é a melhor forma de preparação para uma prática incerta, complexa e variável, distinguindo-se aí um leigo de um profissional com formação acadêmica que domina "princípios teóricos básicos e aplicados, capaz de permitir um constante redimensionamento da ação profissional".

Para tanto, sustenta a necessidade de uma sólida formação teórica, com experiências e vivências em estágios profissionalizantes, atividades de extensão comunitária e extra-curriculares que permitam a dialética teoria/prática - a práxis.

A respeito do dilema especialista versus generalista, a posição de Betti é pela formação generalista, baseada em uma sólida formação teórica; no entanto, esclarece que não se deve associar mecanicamente o especialista com o bacharel e o generalista com o licenciado. São âmbitos diferenciados, apesar das inter-relações existentes, que exigem atenções especiais, visto que os problemas colocados e seus desdobramentos assim o demonstram. Basta que se analise o fracasso do Bacharelado ("inchaço" dos currículos, risco de esvaziamento de conteúdos da Educação Física) e o fracasso das licenciaturas (superficialidade e desvio do foco de estudos).

O que é proposto por Betti é um sistema curricular integrado e coerente de formação profissional, que se distancie de um modelo único, conforme proposto pelo CFE (Brasil, Conselho Federal de Educação. Resolução 003/87). Um modelo que busque uma linha de unidade, onde a diferenciação entre bacharel e licenciado se dê pela totalidade de experiências de ensino-aprendizagem proporcionada pelo currículo, não pela subjetividade dos professores. Tal linha de unidade se dará no conjunto de disciplinas comuns aos dois cursos, onde a especialização privilegiará o aprofundamento do conhecimento nas técnicas específicas de trabalho, (recreação, dança, expressão corporal, esporte, Educação Física escolar, Educação Física adaptada). Esta formação deverá seguir os caminhos que a sociedade brasileira como um todo seguir, mas deve, em princípio, ter uma responsabilidade política implícita em formar profissionais competentes, e com compromisso político com os interesses de amplos setores da população. Somente uma formação desse tipo terá sentido e permitirá o desenvolvimento científico da Educação Física dentro da perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar.

Fica evidente, a partir das propostas até aqui analisadas, que continua sendo privilegiado o "vir a ser", deixando-se secundarizadas as condições objetivas colocadas, a realidade e suas contradições, que determinam possibilidades.

Ao defender a consideração do real, em suas contradições, das condições objetivas, levando em conta que as propostas curriculares materializam-se nessas dadas condições objetivas, que precisam ser desveladas. Existe uma forma instalada e assegurada de produção e apropriação do conhecimento, de construção de concepções. Existe uma tendência geral no modo de produção capitalista que assume formas particulares nos cursos de formação profissional própria ao modo de organização social, política, econômica em que se vive. Sem as devidas considerações dos limites e

possibilidades impostas aos homens e suas condições de intervenção, não se conseguem estabelecer os elementos qualitativos necessários para as transformações ou mudanças.

### **3.3 A Presença do Estado no Desenvolvimento do Esporte e o Papel dos Profissionais de Educação Física**

Embora a atual tendência neoliberal apresentada pelo Estado contemporâneo é de uma dinâmica gradativa de desincumbência das suas tradicionais funções políticas e sociais, o Estado intervencionista pós-64, deixou marcas profundas na estrutura formal da Educação Física e dos esportes no Brasil. Definidas por uma série de medidas autoritárias, pautadas no exercício pleno do poder, as diretrizes governamentais tinham como propósito estabelecer o controle político nacional, via disciplina. Para se ter uma idéia, os profissionais de Educação Física, no dia 07 de setembro, eram responsabilizados de prestarem uma homenagem à pátria através da condução dos alunos, representando as escolas pelas ruas da cidade, onde, invariavelmente, haviam representantes do autoritarismo burocrático. De acordo com Freitag (1986), o controle era feito em dois níveis: o nível horizontal, compreendia a legislação, o planejamento e alteração da realidade educacional; e o nível vertical, definido pelo controle político, principalmente no meio acadêmico. Naquele contexto de autoritarismo o esporte cumpria um objetivo estratégico. Por ser um instrumento de promoção, desenvolvimento e representação social, estava invariavelmente integrado às políticas públicas definidas pelo Estado, a exemplo disso foi o movimento surgido na Europa em meados deste século (NORUEGA, 1967) denominado "Esporte Para Todos", que se espalhou internacionalmente servindo para instrumentalizar a proposta política do Welfare State.

Aqui no Brasil, os militares também desencadearam a campanha "Esporte Para Todos" que foi lançada em todo o país em março de 1977 e desativada no final de 1978. Cavalcanti (1984) apontou que a campanha possuía uma conotação meramente ideológica, chegando a envolver 2.772 municípios, atingindo 9,7 milhões de pessoas.

(KEUNZER, 1990, p.61) argumenta que, com o advento da "Nova República" elaborou-se o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República: 1986-1989 (BRASIL,1985) e,

não obstante a existência do Plano 'Educação Para Todos', que expressava de modo geral o que o 'Governo Tancredo' pretendia para a educação nacional, privilegiou-se uma estratégia de repasse aos Estados e Municípios, com objetivos clientelistas, que desconsiderou aquele Plano.

Com outra conotação o Governo Sarney (1985-1989) apresentou dois programas de amplitude nacional que aqui merecem destaque. Zaluar (1991) indica que o Priesp (1985) e o Recriança (1987) apontavam apenas para a prática esportiva, sendo que o segundo ampliava seus objetivos em relação à alimentação das crianças e sua capacitação profissional (trabalho). Contudo, comparativamente com o "Esporte Para Todos", esses programas, dada a sua dimensão político-social, foram inferiores, porque não estavam integralizados na idéia de controle social. Na realidade, o advento da Nova República (1985) trouxe duas mudanças importantes em função do contexto de redemocratização: a primeira, referente aos quadros dirigentes que conduziam o esporte brasileiro e a segunda, marcada pelo rompimento com a proposta de pleno apoio ao esporte de rendimento. Neste sentido, haveria perspectivas de se desenvolver mais amplamente o esporte escolar (educativo) e o esporte relacionado ao lazer (participativo), de acordo com que apontou Manhães (1989). Tais mudanças, estavam pautadas na nova orientação política esportiva que relacionavam-se com o documento Subsídios para o IV Plano Nacional de Desenvolvimento/NR (1985-1989), que substituíra a política definida pelos governantes militares. Nesta direção, entretanto, para haver modificações substanciais teríamos que atingir as estruturas organizacionais do esporte, ou pelo menos, buscar uma redefinição dos objetivos, métodos e finalidades da Educação Física e dos esportes. Não obstante, as mudanças realizadas no Governo Sarney ficaram limitadas, conforme Caram (1989), a uma "nova metodologia de formulação de diretrizes para a área, havendo maior participação de outros segmentos afins, e estabelecidos novos métodos e processos de trabalho entre os órgãos dirigentes do setor". Outro marco político de definição do esporte foi a elaboração da nova Constituição Federal do Brasil (1992), promulgada em 1988, que, em seu artigo 217, incisos I e II aponta para uma mudança substantiva na relação entre Estado-esporte-iniciativa privada. Conforme diz o texto, foi adotada:

I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento; II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento.

Esta alteração no comportamento político, que o Estado passou a assumir no relacionamento com a iniciativa privada, a partir de 1988, não pode, em hipótese alguma, ser

desconhecida ou desconsiderada, porque emergiu uma nova mentalidade política de conceber o esporte pelos governantes e empresários em nossa sociedade. Assim sendo, o Estado, através da nova legislação, procurou repassar à iniciativa privada a incumbência de desenvolver o esporte de rendimento, estimulando, com isso, a sua estadualização, municipalização e em certo sentido a sua própria privatização, embora não tenha havido investimentos substanciais ao desenvolvimento do esporte nos âmbitos escolar ou de lazer. O principal problema encontrado no primeiro governo da Nova República foi o de viabilizar tal relacionamento, uma vez que as estruturas esportivas (CMEs, Fundações ou Departamentos) careciam principalmente de recursos técnico-científicos, além das tradicionais debilidades políticas.

Em suma, tais organismos, que historicamente são ocupados por escolha política, raramente é obedecido o critério político-técnico, segundo Cristan (1993). Diante desta nova situação que emergiu com a Nova República nos surge uma dupla questão: uma vez estabelecida a relação entre esporte e a iniciativa privada, pelo menos em termos normativos, até que ponto ela poderia determinar os objetivos, o método e a finalidade das competições esportivas a serem desenvolvidas, dado o seu controle dos recursos financeiros? Na hipótese de haver predominância e subordinação das atividades ao interesse da iniciativa privada, passando a existir uma escolha/exclusão das mesmas, tal procedimento poderia influenciar gradativamente na elitização do esporte? As duas questões levantadas refletem a preocupação de que o esporte não pode ser considerado pelos governantes apenas como uma mercadoria comercial, exposto diretamente às leis do mercado capitalista de oferta e procura, para se extrair um determinado lucro, mas deve ser observado fundamentalmente o seu valor cultural, político e social.

Assim sendo, o seu funcionamento não deve estar limitado a conquista de resultados (esporte de rendimento), mas também ao desenvolvimento do esporte formativo e de lazer. Fundamentalmente muitos profissionais da área da Educação Física, não entendem o esporte como um processo social. Por outro lado, assumem um posicionamento meramente funcionalista. Adotam o estudo da aprendizagem motora e do treinamento desportivo com um fim em si mesmo, orientado por experiências metodológicas individualizadas. Por certo, o individualismo metodológico desenvolvido por muitos profissionais não permite uma preocupação com a exposição do esporte à lógica comercial e a incidência marcante de elitização no desenvolvimento de atividades esportivas, proveniente da flutuação dos recursos financeiros que

a iniciativa privada tem deslocado, ou seja, a aplicação do capital está invariavelmente vinculada a idéia do custo/benefício. Processo este que divorcia consideravelmente as camadas populares quanto ao acesso no desporto de rendimento.

Por outro lado, o seu financiamento adquire consistência na medida em que o resultado nas disputas for positivo, exatamente pela vinculação do atleta (ou equipe) com o patrocinador, visto que a competição ganha uma nova orientação, as disputas passam a ser, em linhas gerais, entre as empresas financiadoras.

Um outro problema que deve ser apontado nessa discussão é a apropriação do público pelo privado. Ao contrário do que se afirma, as elites brasileiras possuem um projeto de governo. Privado em sua essência. Buscam, via poder público (Estado), um canal para benefício próprio. Politicamente as elites brasileiras apontam para a privatização do Estado, do público, do coletivo. Em contrapartida, a recíproca não parece comum e verdadeira, pois os investimentos que as elites empresariais deslocam para benefícios sociais, neste particular ao desenvolvimento do esporte, estão aquém das reais necessidades. Por esse motivo, mesmo havendo o relacionamento entre ambos, o Estado continua a deslocar recursos para o setor.

Tais argumentos conduzem os profissionais em Educação Física a uma discussão sobre a redefinição do papel do Estado e da iniciativa privada no desenvolvimento da Educação Física e do esporte, observando a relevância que merece ser dada a participação da sociedade civil neste processo, por ser um assunto político-social de grande repercussão, mas que tem sido visualizado de maneira pouco democrática pelos governantes que definiram as políticas públicas no Brasil no período (1985-1989).

Das ações do governo que sinalizam no sentido de valorizar o desporto, citamos a transformação do CIAC de Natal, no Rio Grande do Norte, num centro de treinamento olímpico para todo o Nordeste. Foram criados também os centros de excelência esportiva, no Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Amazonas. Esses centros vão identificar e acompanhar os jovens com talento esportivo e formar técnicos. Além disso, o Projeto educação e saúde envolvendo federações, confederações, clubes, organizações não-governamentais e empresários com o objetivo de sensibilizar os brasileiros para a prática de esporte.

Outra forma de promoção do esporte está no programa Esporte Solidário, expressa nos objetivos a saber:

incentivar a prática do esporte, lazer e recreação, integradas a outras formas de atendimento pessoal e social de crianças e adolescentes em estado de carência, em parceria com outros órgãos, entidades, instituições públicas e privadas. (Brasil, 1995, p. 70)

Outro exemplo é a criação do INDESP - Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto -, que tem o objetivo prioritário de democratizar o esporte e utilizá-lo como instrumento de valorização e promoção social, principalmente para crianças e adolescentes de baixa renda. É o braço executivo do Ministério Extraordinário dos Esportes, responsável pela implementação de suas políticas. O INDESP foi criado em abril de 1995, após a extinção, pela Reforma Administrativa, de órgãos como a Secretaria de Esportes (SEDES), o Conselho Superior do Desporto (CSD) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Desportivo (FUNDESP).

A instituição tem autonomia administrativa e pode captar recursos junto a fontes alternativas internas e externas. Para atingir o panorama desportivo desejado pelo governo até 1999, o INDESP tem sob sua responsabilidade cinco Programas de Trabalho:

1. mobilização da sociedade pela ação desportiva comunitária;
2. desenvolvimento e difusão científica e tecnológica do desporto;
3. promoção do desporto de rendimento;
4. assistência ao atleta profissional e ao em formação;
5. fomento ao desporto dos estados e do Distrito Federal.

Em nível estadual cite-se o exemplo do Estado de São Paulo com o projeto Agita São Paulo, lançado pela Secretaria Estadual da Saúde, sob a coordenação do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul – CELAFISCS. Com o objetivo de ajudar a melhorar substancialmente a saúde da população, o Agita São Paulo faz parte do Plano Nacional de Vida Ativa, que visa mudar o estilo e a qualidade de vida através da estimulação de pessoas de todas as idades à prática de esportes aeróbicos.

O projeto orientador desses programas dá um destaque especial para a ação profilática como fator de promoção da saúde. Seu valor e sua importância são propagados nas políticas públicas devido ao alto preço social da medicina curativa e do elevado custo da inaptidão física. A conscientização da população sobre os fatores de risco tem sido apresentada como uma mudança no estilo de vida e na melhoria da qualidade de vida.

Essas propostas não são novidade no Brasil. Já nas décadas de 70/80, foram implantados programas semelhantes, com vistas a evitar a seletividade inerentes às atividades formais e criar outras mais acessíveis e comunitárias de lazer, com programas tipo “Mexa-se” e “Esporte Para Todos”. Elas têm como categorias centrais a condição física, a saúde e o bem-estar (físico, mental e social); tentando uma aproximação com um estado completo de bem estar físico, mental e social, conforme a definição adotada pela Organização Mundial da Saúde.

As perspectivas futuras da Educação Física identificam o esporte relacionado ao estilo de vida e à qualidade de vida. Entende-se que a qualidade de vida tem que ser a melhor possível. Entretanto, não se pode restringir à qualidade técnica; há também uma qualidade política. Nesta óptica, a qualidade de vida implica em considerá-la integrante do conjunto de políticas sociais que contemplem o bem-estar, tanto pelas coalizões que o sustentam quanto pelo grau e pelo tipo de inclusão que a promove.

A Educação Física escolar parece sinalizar para propostas que remetem aos acontecimentos da década de 70, quando o viés tecnicista influenciou fortemente a educação brasileira, tendo a melhoria da aptidão física como a sua principal referência.

O Artigo 34 do Projeto de Lei nº 1.258B/88, aprovado na Câmara dos Deputados em 13/05/93, reproduzia a intencionalidade da Lei nº 5.692/71, que associava a Educação Física com o desenvolvimento da aptidão física. A Educação Física voltava a ter caráter de atividade - conforme o proposto Parecer nº 853 e Resolução nº 8 que consubstanciou a Lei nº 5.692/71 - apresentada no Projeto de Lei foi enviado ao Senado (PLC nº 101/93) para a Comissão de Educação que acolheu a redação do Projeto de Lei do Senado de nº 67, apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro em 1992, em 1995 foi aprovado com a seguinte redação: “Artigo 24 - Os currículos valorizarão as artes e a Educação Física de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos” (CATELLANI FILHO, op. cit. p. 26).

De acordo com o autor, este artigo está em acordo com a Lei nº 8.672/93 (Lei Zico) e a Lei nº 8.946, de 05 de dezembro de 1994, ambas regulamentam o Sistema Educacional Desportivo Brasileiro, “integrado ao Sistema Brasileiro de Desporto, e configuram o que já foi denominado por estudiosos do assunto de Esporte **na** Escola e não **da** escola” (p.27).

Concorda-se com Castellani Filho (1998) quando vê nessas legislações a possibilidade da não obrigatoriedade das aulas de Educação Física, para dar lugar às práticas esportivas,

caracterizadas como atividade extracurricular. Além disso, permite à instituição promotora, a cobrança de mensalidades extras de quem participa dessas atividades, e ainda promove a precariedade na relação de trabalho, podendo, inclusive contratar qualquer curioso que se aventure a trabalhar com as práticas requeridas pelos clientes, que vão das mais conhecidas até aquelas chamadas esportes radicais, tão bem veiculadas na mídia. Veja-se um exemplo. Em matéria veiculada na *Folha de S. Paulo*, de 22/05/95, intitulada “Cursos alternativos substituem esportes” a faculdade Anhembi Morumbi implantou, atividades alternativas que substituem a Educação Física tradicional. Os esportes “normais” podem ser trocados por exercícios mais “cabeças”, como relaxamento, yoga, capoeira, harmonização chinesa, danças chinesas e danças sagradas.

Para participar das atividades, os alunos pagam uma taxa de R\$ 10,00. Todos os cursos fazem parte do Centro de Estudos Universais da Faculdade, que estuda assuntos como esoterismo e filosofia oriental.

Segundo a coordenadora do Centro, o objetivo dos cursos “é conseguir uma harmonia entre corpo e mente dos alunos”. A professora explica: “A educação não pode passar só pelo lado racional, as sensações precisam ser desenvolvidas.”

Durante a elaboração dos artigos da nova LDB referentes à Educação Física, inicialmente os currículos não a colocavam como disciplina e sim como atividade ligada principalmente a promoção do desporto escolar. Porém, esta idéia de Educação Física como promotora do desporto está ainda muito presente no imaginário social e mesmo no imaginário de grande parte dos profissionais. Desta forma, ainda se pode atrelar o conteúdo da Educação Física escolar unicamente ao desporto desconsiderando as outras abordagens que vêm sendo amplamente discutidas e desenvolvidas por setores da Educação Física.<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup> Sobre as tendências dos mercados em expansão - educação, lazer/turismo, saúde, informação/comunicação e treino corporal -, encontramos as referências em, Celi N. Z. TAFFAREL (Relatório Técnico de Trabalho: Projeto - A Prática Pedagógica na Produção do Conhecimento e Formação Acadêmica na Área de Educação Física -, apresentado ao CNPq, Proc. Nº 521941/96-2, Recife, 1998. “Para exemplificar mencionamos o 2nd. European Forum “Sport Sciences in Europe 1993 - Current and Future perspectives”, publicado por Meyer ; Meyer Verlag. Alemanha, 1993. As discussões orientaram-se a partir de quatro “CAMPOS DE AÇÃO”: - 1. Tempo Livre e recreação esportiva; 2. Esporte de Elite; 3. Atividades Físicas Adaptadas; 4. Educação Física. As “General Keynotes” - idéias chaves gerais -, giraram em torno da ÉTICA, ESPORTE E CIÊNCIAS DO ESPORTE, e ainda, IDÉIAS POLÍTICAS E AS CONCEPÇÕES sobre Esporte na Europa. Mencionamos também, O International Symposium “SPORT...The third millennium”, ocorrido em Quebec, Canadá, em maio de 1990 e editado por Fernand Landry, Marc Landry e Magdeleine Yerlès. As reflexões orientaram-se em torno dos seguintes temas

### 3.4 A Formação do Profissional de Educação Física: licenciado e/ou bacharel?

A formação do profissional de Educação Física já começa a sofrer as repercussões do ideário neoliberal, da globalização e da privatização em particular. Recentemente, impôs-se o bacharelado. Segundo Faria Junior esta estratégia objetiva transformar a Educação Física em profissão liberal.

O processo de formação do profissional de Educação Física sob a óptica da licenciatura e/ou bacharelado se apresenta como mais uma forma de desarticulação do profissional dentro do mercado de trabalho. Isto se dá devido a valorização do bacharelado por sua relação com a formação do pesquisador enquanto a licenciatura ficaria restrita à formação do professor.

A CARTA DE BELO HORIZONTE (1984) sugere uma formação profissional generalista e que “sejam os professores egressos de uma formação universitária, em níveis de licenciatura plena” (p. 4).<sup>118</sup>

No âmbito da discussão sobre a opção de formação em licenciatura e/ou bacharelado, Faria Júnior (1987), contrário à opção pela formação no bacharelado, defende a formação geral oriunda da licenciatura:

[...] a formação geral prepara o profissional, proporcionando-lhe simultaneamente, as condições de ultrapassá-la mediante o exercício de uma consciência reflexiva e crítica que lhe faculte a formulação de seu próprio projeto, dentro do espaço social e histórico em que está inserido. A distinção entre formação geral e formação especial (habilitado, bacharel, etc.) não se

---

*“Esporte, cultura e sociedade: Heranças, ideologias e desafios.” No âmbito da América Latina mencionamos o “FORO REGIONAL – SOBRE LA ACTIVIDAD FISICA Y EL DEPORTE PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE”, evento promovido pela UNESCO na cidade do México, de 03 a 05 de junho de 1994 –onde reconhecemos como demandas a profissão, mencionadas no documento oficial: como sendo N° 1- Actividad Fisica; N° 2- Educacion Fisica; N° 3 - Recreacion Fisica; N° 4 - Deporto para Todos; N° 5 - Deporte de Rendimiento.”*

<sup>118</sup> Conceitua-se professor generalista como o profissional formado sob uma perspectiva humanística, possuidor de licenciatura plena em Educação Física, grau universitário que dá ao seu portador a faculdade de atuar tanto em sistemas de educação formais (pré-escola, ensino de 1º, 2º e 3º graus) quanto em não formais (clubes e associações; academias e instituições afins; programas, projetos, campanhas e eventos - públicos e/ou privados; condomínios; empresas; entidades comunitárias, etc.)”. Por especialista (habilitado, bacharel, etc.) tem sido entendido o profissional que se dedica a um ramo da Educação Física (desporto, dança, recreação ,etc.), formado sob uma ótica pragmatista e tecnicista, possuidor de um grau (médio - técnico ou superior, pleno ou curto - habilitado, bacharel, etc.) que lhe faculte a atuação em funções especializadas em sistemas formais e não formais de educação (FARIA JÚNIOR, 1987:26).

justifica, pois se trata de formar o educador: o geral e o específico são partes integrantes e indissociáveis da formação pedagógica. (p.28)

O autor afirma que o atual processo de formação do profissional generalista tem contradições, tais como pouca preocupação com as teorias que dão base de sustentação para o entendimento de como funciona a sociedade, e até mesmo o desporto e a aprendizagem motora, além do fracionamento do conhecimento. Essas concepções reproduzem os padrões tradicionais, valores e organização “que tende a reproduzir os padrões tradicionais de valores e organização (visando a especialização calcada no fracionamento do saber, dando ênfase ao saber técnico)” (FARIA JÚNIOR, 1992, p. 237).

Faria Júnior (1987) diz que a tese a favor da formação de profissionais especializados, distinto do licenciado e como objetivo a formação do habilitado (Florianópolis (SEED/MEC)) ou do bacharel (São Paulo (USP), Santa Maria, Viçosa e Brasília) que, embora atuando com características de professor, o fariam, sobretudo, em sistemas de educação não formais. De acordo com o autor, o Seminário sobre Currículo Mínimo para a formação de Docentes de Educação Física (Brasil, MEC, 1982), defende a formação do professor de Educação Física, licenciado, generalista. Faria Junior (1992) questiona sobre a possibilidade de um mesmo corpo de conhecimentos servir de base para duas profissões distintas.

Mendes (1997) fez um rastreamento da legislação sobre a formação de profissionais de Educação Física desde o Parecer nº 894/69 e Resolução nº 69/69 até o Parecer nº 215/87 e a Resolução nº 03/87. O Parecer nº 894/69 e Resolução nº 69/69 se posicionam sobre como será a formação em Educação Física, licenciatura com complementação em técnica de desportos. Durante os seminários realizados (Rio de Janeiro, 1979; Santa Catarina, 1981; Paraná 1982; Grupo de Trabalho, Porto Alegre, 1984) e no trâmite do anteprojeto no CFE, todos esses documentos se referem à formação profissional no curso de licenciatura; somente no Parecer nº 215/87 e Resolução nº 03/87 é que além da licenciatura plena, a formação profissional se dá também no curso de bacharelado em nível de graduação e Técnico Desportivo em nível de especialização.

Carmo (1988) e Betti (1992) fazem críticas à proposta de formação expressa na Resolução nº 03/87, que ao tentar o modelo único licenciado-bacharel, tornou-se confusa e contraditória. Betti propõe a interdisciplinaridade como forma de superar o modelo atual.

Taffarel; Silva (1988) afirmam que em mais de sessenta anos de existência dos cursos de Educação Física no Brasil, a reestruturação de seus currículos é sempre derivada de posicionamentos legais e nunca por autodeterminação ou avaliação crítica do processo de formação.

Taffarel (1992) argumenta que a divisão dos profissionais em licenciados e bacharéis traz em sua concepção dois equívocos; o mercado em lugar do processo de formação para atender a determinadas necessidades como definidor da formação e a formação científica defendida para o bacharel e a formação pedagógica para o licenciado. Estes mecanismos respondem a uma degradação da formação do profissional de Educação Física, o que se apresenta como uma característica geral da sociedade capitalista.

Marmim (1988) realizou um estudo com alunos concludentes do 2º grau das escolas de Maringá, o qual teve por finalidade, traçar o perfil dos optantes por Educação Física, bem como verificar a influência de diversas variáveis nessa opção. Além disso, procurou constatar o grau de conhecimentos e a possibilidade de existência de preconceitos e de estereótipos sobre esta carreira. Os resultados mostraram o desconhecimento da população-alvo quanto a Educação Física e ao curso, bem como a existência de vários preconceitos e estereótipos. No que diz respeito às desinformações sobre o curso, os dados revelaram diferenças acentuadas quanto aos preconceitos e estereótipos.

Pimenta (1994) argumenta que ao contrário da profissionalização, encontra-se no magistério resquícios de missionarização. A esse respeito, a descrença na profissão professor(a) faz com que muitos alunos optem por mais de um curso superior para aumentar as possibilidades de trabalho ou por manter na retaguarda uma profissão que possa lhe dar alívio diante de alguma dificuldade. Oliveira (1995) cita a tendência à justaposição de dois ou mais cursos superiores entre as alunas concludentes do magistério e que participaram de sua pesquisa. Observou também que nos relatos de Silva (1992) em estudo realizado na Delegacia de Ensino de Araraquara (SP) a maioria dos(as) professores(as) possuía mais de um diploma de graduação, sendo que 20% chegavam a ter quatro ou cinco diplomas, e os estudos de Basso (1994), mostram que 45% dos(as) professores(as) haviam realizado mais de um curso de graduação. Ao que parece, “a postura frente à profissão é permeada pelo sentimento de luta ou de desistência; pauta-se pelos ideais ou curva-se frente ao real.” (OLIVEIRA, 1995, p. 138).

Na pesquisa realizada por Silva (1993) com professores de Educação Física de escolas municipais de Campinas (SP), foi comum encontrar entre os entrevistados, professores que tinham mais de uma atividade que pudesse reverter em aumento de renda. Entre os professores pesquisados, encontrou desde o fazendeiro até o vendedor em feiras hippies.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação afirma que:

Depois de formados, as condições de trabalho nas escolas de ensino fundamental, obedecem, via de regra, uma perversa lógica de jornadas parciais que justificam baixos salários, incentivam a acumulação de cargos, impedem a identificação com um único local de trabalho, impõem a multiplicidade de empregos e a absoluta falta de tempo para a preparação das atividades pedagógicas para além da repetição dos esquemas ditados pelos livros didáticos e pelas orientações curriculares, definidos por especialistas desde cima e de fora das escolas reais. Conforme haja condição de avanço na qualificação, a busca de outras carreiras tem servido de modificação para boa parte dos professores da educação básica saírem do exercício do magistério. A carreira é estimulada para fora. A corrida é por outras possibilidades de realização profissional, em melhores condições. Com tais perversidades, não se alcançarão resultados diferentes, apenas alterando-se métodos e técnicas de definição de objetivos ou de avaliação. Há um substrato material e de relações de trabalho anterior a ser resolvido e, para os quais, não se pode secundarizar as atenções (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, p. 848).

Sobre a Resolução nº 03/87 CFE, Mezzadri (1992) assim se expressa:

A verdade é que a Educação Física não tem sido pensada como campo de conhecimento específico. A maneira como vem sendo concebida pela maioria das Instituições de Ensino Superior que oferecem unicamente a habilidade a nível de Licenciatura voltada para a Educação Física no ensino regular de 1º e 2º Graus, sem maiores preocupações com os aspectos da pesquisa, muito tem contribuído para a descaracterização desses profissionais (p. 23).

Apoiada na falta de objeto próprio da Educação Física e na descaracterização dos profissionais, a proposta do Bacharelado toma fôlego, indicando que assim a formação profissional será mais específica “Com currículos mais precisos, mais estruturados, mais voltados para a pesquisa e para a delimitação do campo profissional específico da Educação Física” (p. 24).

Revela-se necessário o estudo aprofundado da atividade Humana” por parte dos professores de Educação Física, para termos a certeza que os predicados tem a visão da totalidade que permite a compreensão da realidade social complexa, impossível de ser atingida a partir de conhecimentos fracionados. É imprescindível, antes da reformulação dos currículos de formação, interpretar criticamente a estrutura conceitual da Educação Física, não necessariamente para

uma mudança de nome, senão que a definição como disciplina da área da educação” (ESCOBAR, 1988, p.65).

Carmo; Aragão (1985) argumentam que o atual currículo de formação traz em si um processo de ensino-aprendizagem desconectado seqüencialmente e incoerente internamente, pois não permite que o aluno utilize as informações recebidas ou retidas e proceda a análises, trabalhe com opiniões pessoais e se posicione criticamente. Porém, como está alicerçado nos mais baixos níveis de intelectualidade, impede o aluno de estabelecer relações entre fatos ou elementos contraditórios, de lidar com situações, detectar problemas e resolvê-los, no que diz respeito a sua área ou na perspectiva da educação e do tipo de sociedade em que vive. A esse respeito, Escobar (1988) diz que o problema mais crítico é o da formação da consciência de “educador”, por impedir a percepção da formação política do processo escolar, captar a natureza específica da educação e como se dá a sua inserção contraditória na sociedade capitalista.

O trabalho de Franchini (1997) procurou verificar as principais perspectivas e tendências da atuação do profissional de Educação Física. entre as conclusões, o autor considera a importância dos cursos de bacharelado em Educação Física para o aprimoramento na preparação profissional.

Oliveira (1990) argumenta adequar a favor do oferecimento de cursos capazes de preparar pessoas com capacidades básicas nas grandes áreas de conhecimento e capazes de se adaptar às solicitações de mercado.

Silva (1983) defende a criação do curso de Bacharelado em Educação Física, por reconhecer que as atividades motoras própria desta área podem ser desenvolvidas fora do ambiente escolar.

Os estudos de Ramos (1995) indicam que há pontos comuns e convergentes na formação acadêmica dos profissionais licenciados e bacharéis. O objeto de estudo - o homem em movimento - é comum a ambos; a atuação profissional poderá ser distinta em função das solicitações sociais feitas ao profissional, em função do mercado de trabalho; evidencia-se um corpo de conhecimentos comuns a ambos os cursos (formação geral) e específicos para cada área de atuação profissional (aprofundamento de conhecimentos); e uma preocupação dos cursos de graduação em Educação Física da UNESP de Rio Claro em vincular a estruturação curricular dos cursos ao emergente mercado de trabalho na área.

Sintetizando sua posição, o autor afirma que:

Com base em minha formação acadêmica e profissional e a partir da pesquisa realizada acredito ser uma distinção necessária se, realmente, queremos pensar em qualidade de serviço prestado à sociedade, já que teríamos um profissional qualificado e específico para atuar no ensino de 1º e 2º Graus, um profissional que conheça, de fato, a estrutura, a clientela, os objetivos e o funcionamento de seu campo de atuação, bem como um profissional adaptado e consciente da especificidade de seu papel junto às academias, clubes, acampamentos, treinamentos desportivos coletivos e individualizados etc. RAMOS (1995, p.116).

Faria Júnior (1987) cita a Resolução nº 03/87- CFE como meio de imposição do bacharelato, integrando a estratégia de transformar a Educação Física em profissão liberal. Cita também que, entre as conseqüências dessa resolução a questão do emprego do professor de Educação Física sendo regulada pelo mercado e a desobrigação do Estado de prover o pleno emprego na área.

Sobre a licenciatura e o bacharelado em Educação Física na Unicamp, Tojal (1994, p. 88) diz que:

Com o entendimento de que a sociedade brasileira encontra-se geralmente organizada muito além da estrutura da Educação Escolar Formal, e devido a essa realidade, ficava difícil na Unicamp apresentar-se uma proposta que contemplasse unicamente a vertente educacional pela Licenciatura. Devido a esse fator e, ainda, pela observação do mercado de trabalho que começava a exigir um profissional melhor qualificado para a execução de tarefas e atendimento às necessidades mais diversas da comunidade, é que foi proposta a habilitação em Bacharelado em Técnica Desportiva.

Achour Junior (1997, p. 58) justifica o curso de Bacharelado:

O bacharelado surge para eliminar a distorção dos cursos de Educação Física (Licenciatura), que preocupados com a formação de “licenciados generalistas” têm formado profissionais despreparados, tanto para atuarem na escola, quanto fora dela, por transmitirem conhecimentos de **um pouquinho de tudo**. Outras razões para a implantação do Bacharelado em Ciências do Esporte deduziu-se da dificuldade que o licenciado tem de conquistar espaço no campo de trabalho devido às limitações nos domínios voltados à área não escolar, e a saturação do mercado da área escolar, haja vista que existem 13 (treze) cursos de licenciatura em Educação Física e nenhum de **Bacharelado em Ciências do Esporte** [...] a formação do licenciado em Educação Física permite a este atuar apenas no ensino escolar (fundamental e médio), onde o mercado já está saturado e seu ingresso se dá, na maioria das vezes apenas através de concurso público. (grifos do autor)

Ainda em sua entrevista, o prof. Zamberlan cita que o bacharel tem um amplo mercado de trabalho, maior que o mercado para licenciados.

A favor da diversificação na formação dos profissionais, Steinhilber (1996) argumenta que a criação do bacharelado se justifica para formar os profissionais que não querem trabalhar na escola.

As propostas a favor do Bacharelado estão freqüentemente ancoradas na melhoria da qualificação do profissional; a liberdade para que os cursos decidam como querem formar seus profissionais (licenciados e/ou bacharéis) e no mercado de trabalho mais amplo. Entretanto, falta esclarecer nessas propostas o movimento do capital no sentido de destruir forças produtivas, o processo de desregulamentação e a flexibilização da economia.

A regulamentação de uma profissão, numa economia desregulamentada, exige a utilização de conceitos teóricos advindos da luta de classes, de referenciais éticos do projeto de humanização e emancipação do homem, da sociedade, da organização capitalista e processos que efetivamente impliquem em esclarecimentos, possibilidades de participação e reconhecimento das estratégias de luta anticapitalista (TAFFAREL, 1996).

Bosco (1984) alerta para a necessidade de regulamentação da profissão objetivando não apenas garantir um mercado de trabalho, mas, principalmente, conquistar o reconhecimento da sociedade.

Tani (1989) alerta sobre a disputa que os profissionais de Educação Física estabelecem com pessoas sem a devida habilitação profissional específica. Mas também ressalta que não há diferença considerável entre um profissional de Educação Física e um leigo interessado no assunto. A esse respeito, Betti (1992) esclarece que: “Como poderia um recém formado que cursou quatro créditos em judô na universidade concorrer no mercado de trabalho com um “leigo” faixa preta com dez anos de vivência no esporte?” (p. 247).

O argumento de Tricoli (1993) é que a falta de um corpo teórico definido facilita a atuação de pessoas com o conhecimento mínimo para tal, como também questiona se a fundamentação teórica é realmente necessária.

Antunes (2000) cita que profissionais de outras áreas (psicólogos e fisioterapeutas), ao ampliarem seus campos de atuação invadem o campo da Educação Física e, ao que parece, com a aprovação da sociedade.

O reconhecimento da Educação não é apenas uma questão de legislação. A literatura tem demonstrado que antes falta a este profissional um reconhecimento profissional pela sociedade que não vê nele a competência necessária para o desempenho de suas funções. Invocar uma legislação própria para assegurar espaço de trabalho, ao que parece, é um argumento que não se sustenta. A Educação Física já teve o seu espaço garantido por outras legislações para atuar na área de ensino do 1º grau ao ensino superior (Lei 4.024/61, 5.692/71 e Decreto-Lei 69.450/71) e mesmo assim ela esteve permeada por profissionais de outras áreas e leigos. A principal justificativa estava ancorada na falta de profissionais em número suficiente para atender a demanda.

Oliveira (1988) argumenta que a criação do curso de Bacharelado em Educação Física facilita a regulamentação da profissão, uma vez que permite a criação de uma associação profissional das empresas de Educação Física, uma associação de classe, uma comissão de enquadramento sindical, e finalmente um sindicato que facilitaria a regulamentação em termos legislativos.

A esse respeito, Franchini (1997, p. 76) afirma que:

este é o principal meio que os profissionais de Educação Física têm de alcançar respeito e credibilidade por parte da sociedade e da comunidade acadêmica, garantindo, assim, melhores condições de trabalho e justificando sua existência enquanto curso superior. Dessa forma, a preparação profissional estaria diretamente relacionada à oportunização por parte dos alunos em tomar contato com o conhecimento utilizado para a atuação profissional bem como com o processo de produção desse conhecimento. Portanto, a implantação do curso de Bacharelado em Educação Física é decisiva no alcance deste objetivo e sua diferenciação do curso de Licenciatura em Educação Física proporciona o ingresso de pessoas que estejam realmente interessadas em compreender especificamente um desses campos de atuação (escolar ou não-escolar). Garantindo a inserção no mercado de trabalho de profissionais mais adequados às expectativas e necessidades da sociedade.

Steinhilber (1996), através de seu livro, convoca os profissionais de Educação Física para lutarem pela regulamentação da profissão. Entre os argumentos levantados pelo autor diz que a

“*terra de ninguém precisa ser ocupada*” pelos profissionais egressos das escolas de Educação Física.

Carmo (1988) diz que a argumentação contida na Resolução nº 03/87 é descabida. Em outras áreas do conhecimento (Química, Física e Biologia por exemplo), o objeto de estudo do bacharelado e da licenciatura são diferentes, enquanto que na Educação Física ambos os cursos têm como objeto de estudo: o homem em movimento. Outro argumento do autor é quanto a especificidade do conhecimento em determinados conteúdos, (Basquetebol, Recreação, etc.), e questiona o que seria diferente para licenciados e bacharéis.

A argumentação de que o mercado de trabalho está a exigir este ou aquele profissional e, portanto precisamos oportunizar aos alunos condições para ocuparem estes “espaços”, é no mínimo simplista e mecânica, na medida em que desconhece as funções e fins de uma instituição de ensino superior, mantida com recursos públicos (p.75).

Tentativas de separar a Educação Física dos Esportes são encontradas também em declarações de representantes de Confederações como por exemplo as que estão expressas na Revista *Veja*, de 29/11/95 (p.7-10), em que Coaracy Nunes Filho, presidente da Confederação Brasileira de Natação, cita que Educação Física nada tem a ver com o Esporte e na Revista *Veja*, de 24/07/96 (p. 7-9), em que Carlos A. Nuzman diz que quer uma universidade do esporte para formar técnicos, em vez das atuais Faculdades de Educação Física.

Outro fato que aponta no mesmo sentido vem do Ministro Extraordinário dos Esportes, Edison Arantes do Nascimento, o Pelé, que reivindica uma linha de financiamento de pesquisas para as Ciências do Esporte no CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (TAFFAREL, 1997).

Faria Junior (1997) chama a atenção sobre o fato de que o mercado de trabalho para bacharéis em Educação Física tem um poder de expansão e geração de empregos menor que o esperado por aqueles que o defende.

A esse respeito, o autor assim se expressa:

[...] a busca de competitividade através da substituição da força de trabalho por equipamentos cada vez mais desenvolvidos tecnologicamente tem provocado desemprego; que o ideal de profissional liberal está longe de ser alcançado restando apenas postos de empregados em clubes e academias com salários discriminados; que o sonho de ser um micro ou pequeno empresário, com seu próprio negócio, está cada vez mais longe de ser alcançado, uma vez que o

neoliberalismo só é favorável àqueles que dispõem de grande volume de capital. (p. 57).

Outra forma de como o mercado tende a se apresentar está relacionada com a propensão ao desemprego na área, assim descrita pelo autor:

as pequenas salas alugadas para aulas de ginástica, artes marciais, yoga e dança tendem a desaparecer por força dos grandes conglomerados e franchisings (nacionais e internacionais) no setor de oferta de atividades físicas. Os vigentes processos de estereotipia, preconceituação e discriminação em relação a idade reduzem a vida útil do professor de Educação Física no mercado de trabalho privado. Assim, em resumo, há e haverá um número maior e sempre crescente de perdedores (p. 57).

No conjunto dos argumentos a favor da criação dos cursos de bacharelado, são apresentadas justificativas e explicações para a realidade tal como é diretamente percebida e vivida. Os autores desconsideram as lutas e confrontos atualmente evidentes pela delimitação dos campos - acadêmico e de intervenção profissional - da Educação Física e do Esporte. Negligenciam em seus argumentos a luta por interesses ligados principalmente a setores que pretendem descaracterizar a área pelas suas possibilidades concretas e de essência, historicamente construídas, de ser reconhecida socialmente pelo ato pedagógico, o ato de imprimir direção ao processo de formação humana, ao ato de educar, seja ele exercido no Sistema de Ensino, do Lazer/Turismo, Esporte Competitivo, Saúde, Informacional/Comunicacional, nas mais diversas instituições, escolas associações, cooperativas, clubes, hospitais e outros.

A este respeito, Faria Júnior (1987) afirma que a escola deixou de se constituir como o maior mercado de trabalho para o professor de Educação Física e, que atualmente, esse mercado de trabalho está em sistemas não formais de educação. Cita a pesquisa realizada por Vieira et al. (1981), em que demonstra que naquela época, apenas 11,95% estavam trabalhando no ensino de 1º e 2º graus. Marinho (1985) e Tani (1996) assinalam o caráter secundário que a Educação Física tem assumido na escola e para a redução de demanda por professores para atuarem nesses locais. Os autores advertem que nos anos 80 a escola era o maior campo de concentração dos recém-formados nos cursos de Educação Física em todo país. Atualmente este quadro reverteu-se, modificando o perfil desta área de estudo.

### 3.5 A Educação Física na LDB

A LDB coloca um novo ordenamento legal para a Educação Física, porque apresenta flexibilizações que passam a exigir da sua comprovação de legitimidade no interior do currículo escolar para que esta possa realmente demonstrar sua necessidade enquanto conhecimento a ser tratado na escola.

Revisitando as legislações que se sucederam nestes 35 anos que se passaram entre a LDB de 1961 e a nova LDB promulgada em 1996, temos a nítida impressão de que a Educação Física escolar sofreu constantes pressões no sentido de manter-se como uma atividade voltada para o desenvolvimento das capacidades físicas, numa visão simplesmente bio-psicológica, ou ainda como promotora do desporto de alto nível e da performance.<sup>119</sup>

A instituição educacional é o produto de um processo de complexificação da sociedade - produzido fundamentalmente pelo desenvolvimento das forças produtivas - que determinou uma diferenciação de sistemas, os quais cumprem, no conjunto das relações sociais, determinadas funções: a transmissão do saber social acumulado exigiu o surgimento de uma instituição para cumprir tal tarefa - o sistema educacional.

Portanto, privatizá-lo é retirar direitos e conquistas. Em seus oito anos e meio de tramitação no Congresso Nacional, a LDB recebeu mais críticas que entusiasmo. A inclusão de Educação Física no texto da Lei teve algumas resistências.<sup>120</sup>

Chama a atenção as dificuldades em incluir a Educação Física no texto da LDB ao mesmo tempo em que o desporto tem sido privilegiado em outras instâncias do governo. Fica claro que no atual processo de descentralização da Educação, a Educação Física não tem um papel a ser desempenhado conforme ocorreu desde a década de 30.

---

<sup>119</sup> Ver Castellani. *Ibidem*.

<sup>120</sup> Eunice Durham, Secretária de Política Educacional do Ministério da Educação e do Desporto, identifica dificuldades para atender à obrigatoriedade da Educação Física devido à falta de recursos, que atendem, com precariedade, no máximo à alfabetização das crianças e a um conhecimento mínimo das quatro operações. Além disso, os salários dos docentes estão aviltados e em consequência, os alunos estão se formando sem ter as aulas de física, química e matemática. "Fico pensando na professora leiga da escola rural do interior do Nordeste oferecendo aos alunos Educação Física e artística, educação para o trânsito e sonhando com a magnífica carreira que a Lei criou no papel". (*Folha de S. Paulo*, 24/06/1995).

O Estado-Nação, foi, entre os anos 30 e 60 deste século, um fator de desenvolvimento econômico e social. Particularmente, depois da segunda guerra mundial, assistimos a um período de prosperidade econômica e de aumento dos padrões de vida da humanidade. A partir dos anos 70, porém, em face ao crescimento do Estado e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreu em todo o mundo. A onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram a resposta a esta crise - reformas que os neoliberais em um certo momento imaginaram que teriam como resultado o Estado mínimo. Entretanto, quando, nos anos 90, verificou-se a inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo, estas reformas revelaram sua verdadeira natureza: uma condição necessária da reconstrução do Estado - para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também

seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país.

Com a mudança no modelo produtivo e o fim da Guerra Fria, houve, na intencionalidade das propostas para a Educação Física escolar a desmobilização tanto no processo de formação do novo trabalhador quanto das forças preparadas para a guerra. A necessidade da formação de corpos disciplinados e fortes para atender às demandas do Estado - trabalhador forte e disciplinado - perde sentido.

A escola não tem condições de favorecer a formação do novo corpo requerido pelo mercado, é deficitária e mesmo assim seria uma estrutura cara e desprovida de uma proposta pedagógica. Observa-se que é dada ênfase à prática de esportes com o objetivo de melhoria da qualidade de vida da população.

A esse respeito, Castellani Filho (1997) relata as dificuldades em incluir a Educação Física no texto da Constituição de 1988. Na primeira versão do projeto apresentado na Câmara pelo Deputado Octávio Elísio, não havia menção à obrigatoriedade da Educação Física escolar, o projeto previa inicialmente a obrigatoriedade ao estudo de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e ciências sociais para o 1º grau, para o 2º grau, além de língua portuguesa o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, destinadas ao trabalho produtivo, ficando para o Conselho Federal de Educação regulamentar a prática de Educação Física no 3º grau.

Um segundo projeto - Substitutivo Jorge Hage - foi aprovado em junho de 1990, sendo a Educação Física, ainda sob a concepção biopsicológica, inclusa no Artigo 36. Neste mesmo Substitutivo aparece também a influência do segmento que defendia a inclusão do desporto escolar das práticas esportivas não formais.

A Educação Física teve participação destacada em outras reformas educacionais, conforme já foi citado neste texto. Porém, nesta última reforma, ela não dispõe do mesmo prestígio. As dificuldades em inseri-la no texto da LDB apontam nesse sentido. O nosso argumento ancora-se na mudança do modelo produtivo aliado ao papel assumido atualmente pelo Estado. Em outras reformas o Estado era caracterizado como provedor de educação, isto é, prestador de serviços educacionais público, gratuitos e de caráter nacional. O Estado se apresentava como construtor da nação e para tanto, teria que fortalecer uma identidade coletiva e mecanismos culturais responsáveis por uma nova ordem social. Nesta última reforma, o Estado

se apresenta como regulador da educação. É responsável pela coordenação, regulamentação do sistema educacional, avaliador da qualidade da educação e nivelador das desigualdades regionais. As características do Estado provedor são distintas às do Estado regulador. Junte-se a isto o paradigma da racionalização dos custos imposto pelas agências financiadoras internacionais, percebe-se que algumas disciplinas são dispensáveis ao currículo - caso da Educação Física.

A natureza do trabalho e dos meios de produção estão modificados pelas novas tecnologias. Nesta etapa as habilidades intelectuais tendem a superar as atividades de natureza manual, ainda que estas sejam necessárias em alguns setores da produção. Quanto mais tecnologia é agregada aos postos de trabalho, menos esforço físico é exigido do trabalhador. Nesse sentido, as disciplinas de cunho intelectual, voltadas para esse fim, como são Linguagem, Matemática e Ciência e Tecnologia ganham espaço na formação de um novo currículo enquanto outras, caso da Educação Física, podem ser descartadas.

Outro exemplo de tentativa de exclusão da Educação Física do texto da LDB foi protagonizado pelo Senador Darcy Ribeiro ao conseguir na Comissão de Constituição de Justiça o arquivamento do projeto de LDB aprovado na Câmara. Este projeto foi amplamente discutido com diversos setores da sociedade, entretanto o Senador Darcy Ribeiro considerou um equívoco a defesa da obrigatoriedade da Educação Física e optou por deixar essa matéria para a competência estadual.

Após algumas modificações, a redação final do artigo referente a Educação Física ficou assim descrito no artigo 26 parágrafo 3º

A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, **ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar**, sendo facultativa nos cursos noturnos (grifo nosso)

A Educação Física, conforme está no texto é parte constitutiva de um corpo de conhecimentos, integrada à proposta pedagógica da escola. Dessa forma, requer o exame do que fundamenta cada disciplina curricular, porque está no currículo, a que necessidade pedagógica pretende atender. “A existência de um plano referencial, em nível da União, e de planos correspondentes em nível dos estados e dos municípios, não é suficiente para garantir uma educação de qualidade para todos. O engajamento da escola é condição imprescindível e insubstituível. Cada escola precisa ter o seu plano, isto é, o seu projeto pedagógico, em parceria

com a comunidade.” (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, p. 43)

A legislação introduz modificações quanto a presença da Educação Física na grade curricular. A primeira diz respeito à ausência do termo “obrigatoriedade” para a disciplina Educação Física. Sua interpretação desta forma só é possível quando ao final do parágrafo lê-se que esta disciplina é “facultativa nos cursos noturnos”. A leitura da legislação induz a concluir que, dada de um conteúdo exclusivamente prático<sup>121</sup>, com vistas a melhoria da capacidade física e da performance, esta disciplina torna-se desnecessária, até mesmo inconveniente para os alunos dos cursos noturnos, na maioria já inseridos no mercado de trabalho.

Uma outra questão não menos importante que este artigo nos propõe está presente em sua frase inicial: “integrada à proposta pedagógica da escola...”. É curiosa a forma como a legislação ao pretender introduzir uma nova concepção de Educação Física escolar, substitui o termo “obrigatória” por “*integrada à proposta pedagógica da escola*”, que ao nosso ver não apresenta nenhuma novidade, por entendemos que esta expressão repete a intenção da Lei 5.540/68:

Artigo 4º - A adequação curricular aos objetivos a serem alcançados em cada unidade escolar, ou conjunto de unidades sem a única direção, será realizada anualmente por intermédio de um plano **considerando-se os meios disponíveis e as particularidades dos educandos**. (grifo nosso)

Ao que parece, havia a preocupação por parte dos legisladores em que, além de atender a outras finalidades, a Educação Física configurasse na escola enquanto proposta pedagógica.

Sem desmerecer outras questões importantes para a Educação Física parece-nos que para o cotidiano escolar este ponto é de fundamental importância.

A esse respeito, Castellani Filho (1997, p. 28). comenta que

retira-se com esta redação, a camisa de força que aprisionava nos limites próprios ao famigerado eixo paradigmático da aptidão física, à medida que vinculava-a tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno, como constava no texto do

---

<sup>121</sup> Prático aqui está sendo entendido como o empírico-positivista, sem compromisso com a reflexão e a praxis. Para maiores esclarecimentos ver Amparo Villa Cupolillo. *Corpo e espírito - o corpo reificado na Educação Física*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1996.

Senador Darcy Ribeiro, embora a permanência do seu caráter facultativo para os cursos noturnos revele que o perigo da estreiteza pedagógica da escola amplia-lhe os horizontes, abrindo a possibilidade para as distintas concepções que hoje granjeiam em seu interior se manifestarem objetivamente na ação pedagógica concreta, embora o fantasma dos PCNs pareça velada e sutilmente sobre ela, ameaçando-a com uma outra espécie de limitação.

Esta afirmação do autor possui alguns pontos que merecem atenção. Se por um lado estar integrado à proposta pedagógica da escola permite ampliar os horizontes da Educação Física escolar, por outro pode nos colocar engessados numa proposta que tenha como concepção uma Educação Física promotora do desporto. Esta segunda alternativa nos parece extremamente perigosa para os últimos avanços dados por setores da Educação Física escolar e extremamente sedutora para aqueles outros setores que vêm há anos insistindo repetidamente em mantê-la apenas com esta formulação. Não é nossa intenção apresentar uma visão pessimista ou reducionista. Apenas alertamos que se faz necessário, a nós profissionais, que pensamos e praticamos uma Educação Física voltada a outras abordagens que não a estritamente esportivizante, uma firmeza de propósitos adquirida na praxis pedagógica.

Assim, os trabalhos e estudos feitos atualmente sobre a nova LDB e os PCNs parecem ser fundamentais, na medida em que desvendam as entrelinhas e as concepções que estão inseridas por trás do que está dito. Recorrendo a Georg Lukács (1989) podemos afirmar que a essência dos fatos num sistema capitalista só é possível de ser alcançada quando os fenômenos são deslocados de sua aparência imediata e submetidos a interferência de suas múltiplas determinações.

É apenas no contexto que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elementos do devir histórico) em uma totalidade, que o conhecimento dos fatos torna-se possível enquanto conhecimento da realidade (LUKÁCS, 1989, p. 23)<sup>122</sup>

A nossa história, à luz da perspectiva crítica e contextualizada, nos faz perceber que a legislação específica da Educação Física, como de toda educação brasileira, sempre coadunou-se com ideais relacionados à manutenção do sistema capitalista. Porém como afirma Vago (1997) se é importante estarmos atentos para as concepções de escola e de Educação Física presentes na nova LDB e nos PCNs, é igualmente vital

---

<sup>122</sup> LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Rio de Janeiro: Elfos, 1989, p.23.

nos preocuparmos com as práticas inventivas que nós podemos produzir na escola, inclusive no confronto com as intenções da nova lei de ensino [...] nossa preocupação central deve ser com a invenção do cotidiano da escola que desejamos: muitas vezes, esse cotidiano é inventado com práticas não autorizadas, seja por lei, seja pelos regulamentos escolares, e isso só reforça o seu poder criativo e, por que não revolucionário. Vago (1997)<sup>123</sup>

Chama a atenção o fato de que a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino<sup>124</sup> passe, na atual LDB, a ser flexibilizada a ponto de ter ameaçada a sua permanência na escola. Essa flexibilização não é nova. O exame de legislações passadas demonstra que por trás da obrigatoriedade a lei cedia diante de alguns fatos, a saber: ter prole (se mulher); por ser maior de 30 anos; ser trabalhador (com jornada igual ou superior a 6 horas) e freqüentar curso noturno; estar prestando serviço militar. Outra forma de flexibilização é encontrada no Decreto-Lei nº 705 de 25 de julho de 1969, em que prevê a dispensa da prática da Educação Física em cursos noturnos. Entretanto, o direito às aulas de Educação Física pode ser caçado por aqueles que, sob os moldes da flexibilidade da “nova” LDB, tenham meios de reduzir-lhe o número e o tempo das aulas semanais. E isso já é fato.<sup>125</sup>

Esta atitude está em desacordo com o que foi estabelecido na Conferência Nacional de Educação Para Todos, que assim se pronuncia, “As universidades devem assumir papel importante na formação inicial e continuada do profissional de educação infantil, bem como na pesquisa e no avanço do conhecimento na área.” (p. 906)

Ao revogar essa legislação a secretaria diz que o professor P1 tem formação adequada para dar todas as disciplinas e que é desnecessário ter professores com formação universitária. A

<sup>123</sup> VAGO, Tarcísio Mauro. “Rumos da Educação Física escolar: o que foi, o que é, o que poderia ser”, In: *Anais do II Encontro de Educação Física Fluminense*. Niterói, UFF, 1997.

<sup>124</sup> O Decreto Lei nº 705, de 25/07/69, tornou obrigatória a Educação Física em todos os níveis e ramos de escolaridade. O Decreto nº 69.450, de 01/11/71, regulamentou o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20/12/61 e a alínea C do artigo 40 da Lei 5.540, de 22/11/68, que estabelece no seu art. 2º - A Educação Física Desportiva e Recreativa, integrará como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus em qualquer Sistema de ensino. Todavia, tanto o Decreto Lei nº 705, quanto o Decreto nº 69.450, flexibilizam a participação de alunos do curso noturno em práticas de Educação Física.

<sup>125</sup> O exemplo pode ser constatado no Estado de São Paulo. De acordo com artigo publicado na *Folha de S. Paulo*, de 16/11/1995, a reforma no ensino público, no que diz respeito ao ensino de Educação Física, alunos de 1ª a 4ª série do 1º grau só poderão ter aulas dessas matérias com professores que não tenham formação superior (nível P1). Ficou proibido para esses alunos ter aulas com professores com formação universitária (nível P3). Os professores P1 são formados só em magistério (2º grau). Cada turma tem um professor, que dá todas as disciplinas. A partir daquela data ficou estabelecido que ele dará, agora, Educação Física também. Até 1995, em torno de 55% dos alunos de 1ª a 4ª série podiam ter aulas de Educação Física com professores formados em universidades (nível P3). Eles são de escolas padrão (1.614 das 6.800) e das que têm jornada única.

APEOESP defende que Educação Física seja obrigatória em todas as séries, sem definir quem deve dar essas matérias.

No Estado de São Paulo, onde o ano letivo de 1998 teve início sob a égide da instauração da grade curricular proposta pela Secretaria da Educação, que, por meio das Resoluções SE-9 e SE-10, publicadas no Diário Oficial em 24 de janeiro de 1998, definiu-se, respectivamente, nos ensinos fundamental e médio, a redução das aulas de Educação Física para duas aulas semanais. Além disso, oficializara-se por meio da Resolução SE-10 a não-obrigatoriedade do oferecimento de Educação Física para os alunos da 3ª série do ensino médio, estabelecendo que nessa série “a carga horária semanal proposta para Educação Artística e Educação Física, ouvido o Conselho de Escola, poderá ser distribuída pelos dois componentes ou concentrar-se num deles”.

Notemos, por exemplo, o que ocorria no ensino de 1º e 2º graus. A Educação Física mantinha-se estritamente sob os moldes da esportivização, repercutindo na exclusão daqueles que, por motivos diversos, não eram habilitados o suficiente para comporem as “turmas de treinamento” - talvez, aqui, a abertura fornecida pela “nova” LDB tenha sido um ganho.

A flexibilidade da LDB permite, no interior dos sistemas de ensino, que estes redijam seus próprios regulamentos. Não obstante a libertação de amarras burocráticas, há uma contradição na lei uma vez que ao mesmo tempo em que dá prioridade ao ensino fundamental, ela desvaloriza o professor. Ao mesmo tempo em que tem um discurso inclusivo, contraditoriamente exclui em certas práticas. É esta lei que anuncia “uma formação indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e estudos posteriores” (Art. 22); “é dever do Estado e da família” (Art. 205 da Constituição Federal). Estes aspectos estão de comum acordo com o modelo político vigente - a desobrigação do Estado em relação aos serviços essenciais.

Outra forma de descarte da Educação Física como um componente curricular na nova LDB, pode ser constatada no ensino noturno. No terceiro parágrafo do artigo 26 da nova LDB nº 9.394/96, fica estabelecido que: “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa **nos cursos noturnos**”. (grifo nosso)

Entenda-se esse “facultativo” como sinônimo de inexistente nos cursos noturnos, pois a maioria das escolas públicas, já pelas deficiências de estrutura física, não atendiam os alunos dos cursos noturnos com tal disciplina. O poder público, em vez de investir em soluções para esse

problema, resolve-o eliminando, de certa forma, a Educação Física nesses cursos. Por que os alunos do curso noturno, que em sua maioria são alunos trabalhadores, não precisam de aulas de Educação Física? Alguns podem afirmar que esta já era inexistente, mas isso não constitui justificativa plausível e capaz de fundamentar o que deveria ou não ficar dentro da escola.

Neste caso, a “nova” LDB nada mais fez do que legitimar o que já era uma realidade: as aulas de Educação Física praticamente não aconteciam, já que os alunos, em sua maioria, eram, por direito, dispensados, por serem alunos trabalhadores. Mas se a partir da “nova” LDB a Educação Física, de uma forma ou de outra, manteve-se nos ensinos fundamental e médio, passa a ser praticamente inexistente no ensino superior. É que dado o fim da obrigatoriedade nesse grau de ensino, de maneira geral, apenas aquelas escolas superiores que ainda possuem em seus quadros de funcionários o professor de Educação Física a mantêm. Diante de eventuais aposentadorias ou demissões desses mesmos professores esse quadro possivelmente não permanecerá, pois não serão feitas necessariamente novas contratações. Na verdade, nota-se que a obrigatoriedade da Educação Física no 3º grau não mais se justifica nos moldes em que fora implementada, ou seja, como um mecanismo de controle do tempo livre dos estudantes universitários que, em época de ditadura militar, envolvendo-se com o esporte universitário, desviariam a sua atenção dos problemas políticos de então. Se esse propósito foi ou não alcançado é uma outra questão. Mas o que nos cabe ressaltar é que hoje esse propósito diluiu-se, não tem mais sentido, fato que talvez venha demonstrar a falta de rumo da Educação Física no ensino superior que, em última instância, repercute em sua exclusão dos currículos de diversas universidades brasileiras.

Se o texto da lei, ao afirmar que deve haver uma “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, for interpretado como sinônimo de destituição da cultura, no caso da cultura corporal, por parte desses alunos, estaremos implementando uma lei que na prática reflete a existência de dois “Brasis”: o de uma pequena elite, que possui uma escola que efetivamente escolariza, e o de possuidores de uma escola ajustada à miséria econômica e, por que não dizer, cultural.

Contudo, percebemos que, no ensino noturno e superior, a Educação Física fica facultativa, enquanto no ensino básico, pela lei, é considerada componente curricular, ajustando-se às condições e faixas etárias da população escolar, o que não vem garantir realmente sua

inserção curricular pois dependerá das condições de ensino nas escolas que, como sabemos, normalmente são precárias.

A Conferência Nacional de Educação para Todos faz alusão aos conteúdos curriculares capazes de “aliar o crescimento cognitivo à aquisição da autonomia moral e à capacidade de considerar, criticamente, os novos conhecimentos assimilados”. Entretanto, chama a atenção o fato de que estão alheios a esses conhecimentos outros tão importantes quanto aqueles preconizados pela produção de bens materiais, a exemplo da Educação Física e Educação Artística.

Pensar e atuar no currículo escolar, na perspectiva da construção da cidadania supõe assumir, desde logo, a possibilidade de uma escola preocupada em reconhecer o saber que se elabora nos movimentos sociais, pode tornar-se instrumento mais efetivo daquela construção. Isso significa, entre outros afazeres, incorporar ao saber, sistematizado nos conteúdos tradicionais, os elementos da cultura historicamente construída pelos grupos não-hegemônico, em suas lutas para conquistar seus espaços na sociedade [...]. Supõe, igualmente, compreender que o aluno-cidadão não se faz tão somente a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, embora essas sejam essenciais para desencadear a caminhada, tal como o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático e a reelaboração dos conhecimentos de história, geografia e ciências naturais são outras aprendizagens enunciais. O fazer-se cidadão implica aliar o crescimento cognitivo à aquisição da autonomia moral e à capacidade de considerar, criticamente, os novos conhecimentos assimilados. A educação básica, sob essa ótica, é processo de descoberta e leitura do mundo dos homens e do mundo da natureza que leva a compreender não só a importância social dos saberes escolares mas como esses saberes foram produzidos (p. 547-548).

Desse modo, ao buscar eliminar as diferenças entre as classes, oportunizando a elas “incorporar ao saber, sistematizado nos conteúdos tradicionais, os elementos da cultura historicamente construída pelos grupos não-hegemônico, em suas lutas para conquistar seus espaços na sociedade”, a não inclusão de elementos da cultura corporal bem como da cultura artística pressupõe uma distribuição desigual do conteúdo sistematizado, ou uma sonegação das ferramentas conceituais e do saber universal sistematizado, socialmente válidos aos diferentes grupos sociais.

Estes fatos vão ao encontro das recomendações do Banco Mundial, CEPAL, UNESCO e UNICEF, que no início dos anos 90 implementaram uma nova política educativa marcada por duas posições, a saber: 1. Reconhecimento de um novo papel prioritário da educação no desenvolvimento das nações; 2. Prioridade à educação básica. Outra recomendação diz respeito à racionalização dos gastos com educação. O Banco como maior financiador externo da educação

em países de renda média e baixa, 62% em 1990, recomenda prioridade à educação básica. Cita que dentre as disciplinas que compõem o currículo, se destaque as especialmente importantes: linguagem, matemática, ciências e habilidades em comunicação, embora o significado desta última permaneça obscuro no documento.<sup>126</sup> Há também recomendação ao estudo de ciências naturais e habilidades cognitivas. Educação Física, artes e estudos sociais figuram como ornamentos curriculares que podem ser descartados sem qualquer sentido de perda (LAUGLO, 1997).

Ao que parece, a exclusão de alguns componentes curriculares, caso da Educação Física, será a garantia de outros componentes considerados mais “necessários”.

No Brasil, tanto os planos como as Políticas ligadas a C;T, Educação e Cultura vêm cumprindo o papel ideológico de formar recursos humanos qualificados para manter os interesses da classe dominante e do capital estrangeiro no país, empreendendo, geralmente, pesquisas para implantar tecnologia trazida do exterior. E neste caso, a C;T gerada pela pesquisa em Educação Física e Esporte (fundamentada nesses Planos e Políticas em C;T), têm sido preferentemente utilizada pela indústria brasileira ligada a este setor, para satisfazer o consumo interno de grupos restritos da população, mostrando grande desinteresse em atingir a maioria da sociedade (PALAFOX, 1990, p. 10).

O exame da literatura internacional registra a reforma nos sistemas de ensino e mudanças no papel da Educação Física escolar em vários países. A reforma da lei da educação na Inglaterra

---

<sup>126</sup> O documento *Improving Primary Education in Developing Countries*, elaborado pelo Banco Mundial para a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Bangkok, no período de 5 a 9 de março de 1990, contém sugestões e recomendações para a educação primária em países em desenvolvimento, dá ênfase às habilidades em linguagem e matemática, como matérias basilares para o crescimento desses países. De acordo com reportagem publicada no *Jornal Folha de São Paulo* de 09/12/96 (Caderno COTIDIANO Seção: EDUCAÇÃO. Página: 3-10), Português é a disciplina mais importante dada no 2º grau para 58% dos alunos de 3ª série do colegial em escolas particulares. É a maior taxa de importância obtida entre as nove disciplinas obrigatórias avaliadas na pesquisa do Grupo. Em seguida vem Matemática (40%), Biologia e Inglês (ambas com 35%), História e Química (32%), Física (27%), Geografia (19%) e por último Educação Física - que só 1% acha importante. Entre as disciplinas que os alunos mais gostam, Biologia é apontada com 48% das preferências. Já Física e Química são as matérias que os alunos menos gostam: 52% e 49%, respectivamente, dizem que essas disciplinas não agradam. 15% dos estudantes ouvidos chegam a sugerir a eliminação de Química do currículo. Entre as disciplinas não obrigatórias, as mais aprovadas pelos estudantes são Computação (18% tornaria obrigatória) e Espanhol (14% tornaria obrigatória).

e Estados Unidos na década de 80, levou à Educação Física mudanças significativas. O novo currículo estabeleceu uma relação entre Educação Física, saúde, aptidão física e ênfase em jogos, tendo nas medidas e testes de aptidão física a referência para a avaliação (EVANS, 1990; CHAPMAN, 1996; CALE, 1996). Nos conteúdos, as referências básicas identificadas no currículo são: performance, aquisição de habilidades, apreciação intelectual e estética, habilidade social, prática segura de atividade física, igualdade de oportunidade, boa forma e engajamento em programas de atividade física (CHAPMAN, 1996). Além destes, o currículo ressalta aspectos ligados a meritocracia, individualismo e competitividade (MCNAMEE, 1993).

Em 1995 o Primeiro Ministro da Grã-Bretanha lançou o programa *Sport: raising the game*, que defende o esporte como construção do jogo, programa que inclusive fica como responsabilidade do Primeiro Ministro, Major (1996). Este programa é desenvolvido pela Associação de Professores de Educação Física do Reino Unido, Academia Nacional de Excelência, Academia Britânica de Esporte, governo e outras agências não governamentais e tem por objetivo monitorar o Currículo Nacional de Educação Física, a promoção do esporte e do jogo para toda a população do Reino Unido e a realização de estudos comparativos de Educação Física na Europa. Para tanto, propôs a revisão do currículo de Educação Física com ênfase nos jogos de equipe, avaliando o programa pelo OFSTED (Office for Standards in Education) criado em 1993 (GILLIVER, 1996).

A reconstrução dos padrões da prática desportiva buscam atitudes e entendimentos do esporte como um estilo de vida e saúde, a ser desenvolvido em escolas, universidades, Conselho de Esporte e comunidade (ALMOND et al., 1996).

Este programa é resultante da pesquisa realizada pela Associação de Educação Física da União Européia que divulgou os dados sobre o tempo despendido por semana nas aulas de Educação Física no Reino Unido. Em comparação com a Europa e Estados Unidos, a pesquisa demonstra que o número de horas destinadas às aulas de Educação Física na Inglaterra é inferior e que o currículo nacional para Educação Física é pobre em atividades de competições e jogos de equipe.

Há evidências na literatura, tanto da Europa quanto dos Estados Unidos, da mudança do perfil da Educação Física e dos programas de atividade física. Essas atividades seriam desenvolvidas na perspectiva da melhoria da qualidade de vida que na busca pela equidade.

Nessa perspectiva, os programas prevêem a inclusão e aceitação de indivíduos com deficiências em aulas de Educação Física, em escolas regulares e na sociedade.<sup>127</sup>

De acordo com a LDB, o ensino de Educação Física não é obrigatório para todos os graus de ensino, conforme previa o Dec. Nº 69.450/71. Na atual legislação, a sua obrigatoriedade limita-se à Educação Básica - educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio - e facultativa para os cursos noturnos e ensino superior.

A Educação Física enquanto uma disciplina pedagógica entrou e permaneceu durante muitos anos na escola via decretos e leis que tinham como objetivo a formação de corpos úteis ao processo produtivo e à guerra, conforme já foi visto anteriormente. Portanto, ela foi totalmente destituída de um discurso pedagógico que a sustentasse na escola. Entretanto, a partir dos anos 80, quando o discurso pedagógico se intensifica entre os profissionais, e a produção científica na área aponta nesse sentido, a Educação Física começa a entrar num processo de descarte que tem o seu ponto alto durante a elaboração da atual LBD.

Essa perda de interesse do Estado pelos serviços prestados pela Educação Física é fato verificado também em outros países. Um exemplo das repercussões da mudança do papel do

---

<sup>127</sup> A Educação Física na perspectiva inclusiva é discutida nas seguintes obras: DePaw (1997), DePaw e Karp (1994), Craft (1994, 1994a), Rizzo et alii (1994), Rizzo Broadhead e Kowalski (1997), Sherril et alii (1994), Maguire (1994), Kelly (1994), Block; Vogler (1994), McCall (1994), Heenan (1994). Ver também as seguintes obras produzidas no Brasil: BRASIL. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994, 54 p. BRASIL. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Departamento de Educação Especial. *“Subsídios para a elaboração da política nacional para integração das pessoas portadoras de deficiência no sistema regular de ensino”*. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 125-132. 1992. BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993. 150p. CARMO, A. B do. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991. 230p. FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995. 94 p. GLAT, R. *A integração dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995. 54 p. v. 1 GLAT, R. *“O papel da família na integração do portador de deficiência”*. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 2, n. 4, p.111-118. 1996. GLAT, R. *“O papel da família na integração do portador de deficiência”*. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 2, n. 4, p.111-118. 1996. JANNUZZI, G. S. de. M. *“Oficina abrigada e a integração do deficiente mental”*. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 51-63. 1992. JANNUZZI, G. S. de. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1992. 123p. MANTOAN, M. T. E; COLS. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. 235p. SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176p. WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 314 p.

Estado no campo da educação diante desta nova ordem mundial, pode ser encontrado na análise do que está acontecendo na China.<sup>128</sup>

Luo (1995), Wang; Olson (1997), ajudam-nos a identificar a estruturação do sistema formal de Educação Física e Esportes com base na análise que realizaram sobre a realidade chinesa, a qual tem muitas semelhanças com a organização que historicamente assumiu a Educação Física na escola brasileira. Resumo a seguir os principais pontos de seus textos com o propósito de subsidiar essa reflexão, e não com a pretensão de analisar a reforma chinesa.

Os textos indicam que desde 1994 o governo chinês estabeleceu um programa de estimulação da atividade física para a população com base em três fatores: a mudança que a sociedade chinesa tem passado nos últimos anos, influenciada por fatores sociais e econômicos; o impacto positivo que a atividade física provoca nas pessoas e a determinação imediata do governo chinês quanto a adoção da atividade física na prevenção de problemas correntes e futuros na China.

O programa de Educação Física e esporte foi estabelecido na China desde 1 de outubro de 1949, durante o governo comunista de Mao, que considerava que a participação em esportes era essencial para a cultura e educação e a promoção da saúde (LUO, 1995).

Em 1976, já no governo de Den Xiaoping, a China passou a usar o sucesso no esporte como imagem do país com realização de competições internacionais. Para Den o sucesso no esporte era um importante fator para a obtenção do reconhecimento internacional e para a divulgação no mundo do sucesso da política cultural comunista. A perspectiva de Mao para com o esporte estava orientada primeiro para a busca da amizade e da afeição, a socialização da população e o desenvolvimento da unificação da nação através de uma política cultural, além da busca da melhoria da saúde da população. E só em segundo para a competição. A política de esportes de Den era voltada para a internacionalização do esporte competitivo, para o apoio à

---

<sup>128</sup> A reportagem da *Folha de S. Paulo*,<sup>128</sup> informa que em 1978, o Partido Comunista decidiu deslançar reformas pró-capitalismo. Nesse período, a China entrou num ciclo acelerado de crescimento, com expansão da iniciativa privada e gradual retirada do Estado. O governo chinês já admite iniciativa privada na educação e na saúde. Os hospitais públicos também passam a cobrar por serviços, como cirurgias. Escolas públicas não cobram necessariamente as taxas anuais, como ocorre agora com as faculdades, mas serviços como Educação Física ou lanches já são pagos. Até aqui, nenhuma novidade para quem está entrando na economia de mercado no atual momento neoliberal, não fosse a importância que este tipo de programa já representou para a China.

massificação do esporte e sistema de treinamento e administração. Outro objetivo era enfatizar o potencial individual e posteriormente a conquista de medalhas de ouro em competições internacionais. Para conseguir o seu objetivo, Den destinava 0.4% do PIB para o desenvolvimento da Educação Física e do esporte. A política de valorização do esporte para fins políticos deu certo em outros países comunistas como a União Soviética e a Alemanha Oriental.

A direção governamental ocupava o papel central na decisão das políticas de esportes e organização administrativa e financeira. A estrutura administrativa era composta pelo Chairman (Mao ou Den), era o formulador das propostas políticas e ideológicas da cultura física.

A cultura física tinha por finalidade o desenvolvimento moral, intelectual físico, para o trabalho e consciência social. A Educação Física e o esporte eram considerados importantes meios de educação. O treinamento físico era importante para o desenvolvimento da educação moral e intelectual. A Educação Física tinha por finalidade desenvolver nos estudantes o amor pela pátria socialista, o senso moral, disciplina individual e coletiva e o espírito de determinação.

A Educação Física e o esporte eram partes integrantes da educação. O currículo compreendia todos os graus do ensino, inclusive no ensino superior era composto de duas partes: a primeira, voltada a um programa de exercícios com características militares e a segunda incluía esportes ocidentais. O currículo incluía ginástica, corridas e saltos, movimentos fundamentais, jogos de liderança, jogos, esportes e artes marciais chinesas. Os atletas que se destacavam passavam a ser treinados em centros de treinamento voltados exclusivamente par o desenvolvimento de seu potencial. O empenho do governo era tanto que pagava 10 mil yans pela conquista de uma medalha de ouro nos grandes eventos esportivos internacionais, além de receber tratamento de herói e poder ocupar um cargo importante na administração do Estado.

O slogan de Educação Física como promoção da saúde e o treinamento físico era passado tanto por Mao quanto por Den a todas as crianças e adolescentes como algo necessário para a revolução. Aos estudantes de nível mais avançado era requerida a participação não só nas classes de cultura física mas também em programas extracurriculares tais como exercícios matinais, exercícios durante os intervalos de aula e a prática de esportes após as atividades escolares diárias, para cumprir o objetivo político que era o movimento e a mobilização da massa. Além desses, os exercícios calistênicos também eram praticados. Este tipo de exercício era praticado

diariamente pela manhã às seis horas, nos intervalos dos trabalhos matinais e à tarde. Esses exercícios eram destinados a estudantes, trabalhadores, soldados e oficiais.

Nesse aspecto, China e Brasil têm algo em comum, a medida que o Estado passa da centralização à descentralização pela óptica do mercado e do Estado mínimo, desaparece também a necessidade da Educação Física no sistema escolar ao mesmo tempo em que é dada ênfase à prática de esportes e outras atividades fora desse ambiente.

### **3.6 Educação Física, Esporte e Mídia**

Nesta parte do trabalho, a nossa intenção é fazer alusão aos aspectos pelos quais a mídia interfere no perfil de formação do profissional de Educação Física.

Dos chamados espetáculos televisivos, provavelmente o mais bem explorado seja o esporte, que nos últimos tempos teve a sua capacidade mobilizadora potencializada pela televisão. De acordo com Pires (1997), este fato recebeu importante contribuição via noticiários diários nos meios de comunicação. Ainda que não se deva atribuir apenas à tecnologia o sucesso deste meio - a própria indeterminação do jogo, a impossibilidade de prever-se com exatidão os resultados merece ser destacada - sem dúvidas, a capacidade de colocar as imagens do espetáculo esportivo na sala de estar do consumidor, faz a diferença da mídia televisiva em relação às demais mídias. A possibilidade de assistir ao vivo, com recursos não disponíveis a quem está presente ao espetáculo, como o reply imediato de lances capitais ou duvidosos, as imagens em slow-motion, os closes ou tomadas fechadas, que trazem o detalhe até o telespectador, enfim, são tantas as técnicas informatizadas aplicadas ao processo de espetacularização do esporte, que se pode afirmar com alguma segurança serem diferentes os eventos vistos por espectadores e telespectadores! Claro está que esta forma midiática de difusão/reprodução do esporte tem conseqüências diretas sobre a autonomia e a capacidade de percepção do telespectador.

De acordo com o autor, a espetacularização do esporte, etapa que sucede a de esportivização do jogo, determina o apagamento do espírito lúdico que o caracterizava, enquanto atividade humana descomprometida, frívola e de fruição imediata, produzindo um lazer moderno, passivo, individualizante, consumível de forma subjetiva. Identificada com o modelo da

sociedade industrializada/capitalista, esta nova forma de lazer assume o caráter de mercadoria, inserindo-se na cultura mundializada, como um dos seus elementos de maior valor de troca. A padronização imposta através das regras das diferentes modalidades representa uma linguagem universal, que proporciona o seu entendimento (e seu consumo) no mercado globalizado. O sistema associativo, via Federações e Comitê Olímpico Internacional, permite-lhe rígido controle dos negócios envolvendo o esporte em qualquer parte do mundo, mediante sanções, boicotes e outras estratégias comuns ao competitivo mundo dos negócios.

Em relação às transformações do desporto e à construção hegemônica do neoliberalismo, Faria Júnior (1997) argumenta que está em curso um movimento destinado a transformar a Educação Física em profissão liberal. De acordo com o autor, esta estratégia está ancorada na regulamentação da profissão, na implantação dos cursos de bacharelado e nas mudanças ocorridas no mercado de trabalho. O autor afirma que este movimento está intimamente ligado a dois conjuntos de fatores: “as transformações sofridas pelo desporto por influência do capitalismo e os ligados à perspectiva de globalização da economia de mercado” (p.45). Desse modo, o desporto e as atividades físicas fazem parte de produtos oferecidos à venda, através do marketing de produtos e serviços.

As manobras neste sentido podem ser visualizadas através de alguns fatos, a saber. No Brasil, a LDB aprovada em 1996 traz conteúdos curriculares da educação básica, indicando os rumos a serem observados na organização curricular, destaca o comprometimento curricular não apenas com a Educação Física, mas com a promoção do desporto nacional e das práticas desportivas não formais – art. 27, inciso IV.

Atualmente, há uma tendência a desprezar os conteúdos que possam dar conta da cultura corporal para ter no esporte a referência hegemônica nas aulas de Educação Física, ainda que, no Brasil, somente algumas modalidades sejam eleitas pelos professores, (BETTI, 1995).

Tubino (1992) identificou as tendências mundiais para o esporte nas próximas décadas baseado nos estudos realizados por Naisbitt e Auburdine (megatendências), Weil (perspectiva holística) e Haag (perspectiva do esporte). Os estudos de Haag mostram que as tendências para o desenvolvimento no campo do esporte passam pela filosofia do esporte abrangendo os seguintes campos: “a metateoria, a antropologia (vista na relação corpo-alma-espírito), a teoria do brinquedo, a performance humana e a ética”.

O esporte, conforme se apresenta, tende à universalização via sistema de comunicações, principalmente no que diz respeito ao esporte espetáculo. Há fortes indicações que o esporte espetáculo fique autônomo em relação à Educação Física (GEBARA, 1992). Além do esporte, há uma tendência às atividades físicas de caráter hedonista e antagonista, o retorno do homem a si mesmo ao assumir a ludicidade (COSTA, 1992).

Rosemberg et al. (1990) afirmam que a incorporação das atividades físicas ao cotidiano das mulheres, teve forte influência da mídia, através de slogans que traziam mensagens associando atividade física a um estilo de vida saudável. Afirmam também que toda essa efervescência esportiva encontra respostas na sociedade ora confirmando, ora alterando os papéis tradicionais de homens e mulheres. De acordo com a autora isto pode ser verificado nas escolinhas de futebol para crianças, nas quais é grande a quantidade de meninas interessadas em praticar o esporte.

Estas constatações refletem-se de múltiplas e ampliadas formas no interesse que as redes de televisão têm em transmitir programas esportivos. O alcance da televisão e as inovações tecnológicas, que permitem a transmissão ao vivo dos mais variados acontecimentos esportivos, fazem dos esportes um grande sucesso de audiência.

A competição esportiva sempre precisou de público. A presença dos torcedores anima o time e, muitas vezes, auxilia a disposição dos jogadores para lutar pela vitória. A presença da televisão nos torneios vem ampliar e alterar esta relação direta entre o público e os desportistas. O desportista, aparentemente, continua o mesmo, mas os públicos (o presente ao estádio e o telespectador) são diferentes e assistem a espetáculos diferentes, na mesma competição.

O público presente ao estádio, na perspectiva do telespectador, também faz parte do conjunto do espetáculo. O barulho das torcidas, os "olas", as expressões faciais e corporais dos torcedores captados pelo zoom das câmeras, são elementos destacados e que merecem atenção, no conjunto do show esportivo. O programa que é oferecido ao telespectador é muito mais amplo do que a simples competição. Embora o esporte seja o ponto central do programa, os demais componentes também atraem a atenção e se relacionam diretamente com o sucesso de audiência.

Entre os componentes de um espetáculo esportivo transmitido pela televisão destacam-se várias inovações. A cada dia surgem ângulos novos para captação de imagens como, por exemplo, as tomadas realizadas pelas câmeras nas mais diversas posições (do plano geral,

tomado do alto de uma torre ou de um helicóptero que sobrevoa o local da competição, até as feitas com câmeras colocadas no interior dos veículos de Fórmula 1 ou nas laterais das piscinas, na linha de chegada...), impossíveis de serem observadas pelo espectador concretamente presente ao evento. Um outro grande apelo televisivo está na maneira coloquial, envolvente, entusiasmada com que os narradores e comentaristas acompanham os lances das partidas. As fórmulas pessoais de narração do que ocorre em campo já eram utilizadas, há muito tempo, pelos antigos locutores de rádio. O sucesso destes novos profissionais diante do público, no entanto, é diferenciado. As preferências dos telespectadores por um determinado locutor altera os índices de audiência dos programas esportivos e cria uma "torcida" paralela, formada pelos simpatizantes deste ou daquele profissional.

Os sons, as músicas, as possibilidades de captar e recortar instantes específicos das partidas (o recorde, a marca, as faltas, os passes, os desastres, a dor ou a alegria da vitória), os efeitos especiais (incluindo computação gráfica e demais recursos da tecnologia eletrônica de última geração), fazem dos programas não mais uma simples transmissão de uma competição esportiva, mas um autêntico show, um espetáculo que visa o entretenimento do público e no qual, inclusive, os jogadores tomam parte.

Jogadas ensaiadas, coreografias para comemorar o gol ou a vitória, o apelo à bandeira do clube e do Brasil, o visual do time e do jogador em particular, os uniformes renovados a cada temporada... todos estes e outros aspectos são novas preocupações que se encontram presentes na preparação dos desportistas para a competição. A preocupação dos times ao entrar em campo não é mais apenas a de competir e se preocupar em alcançar a vitória. O esporte é espetáculo e, como espetáculo, precisa agradar ao seu público.

O "artista esportivo" revela-se para a platéia real de torcedores e a virtual, de telespectadores, para a qual apresenta sua performance e anseia se destacar. Ser conhecido, como diz Joaquim Cruz, "ter uma boa imagem diante da mídia", é garantir patrocínio. O "atleta super star" é valorizado comercialmente como espaço publicitário por onde podem ser veiculadas as mensagens dos patrocinadores. Divulga-se o campeão e, junto com ele, uma imagem símbolo, valorizada socialmente, de saúde, força, poder, vitória e prestígio.

O produto comercial identificado com a imagem do atleta campeão procura, através da publicidade, beneficiar-se destes atributos e estendê-los a si próprio. O produto também é

campeão e, nesta perspectiva, é melhor que todos os outros e merece a preferência na escolha e no consumo do público admirador do atleta. Por outro lado, esta necessidade de identificação com o ídolo esportivo, manifesta-se nos torcedores pelo desejo de adquirir objetos, de consumir produtos que tenham a marca ou a aprovação do campeão. A publicidade veiculada pelas mídias faz uso dos personagens esportivos para vender e não se queixam dos resultados dos investimentos. As mensagens publicitárias apresentadas por Pelé, Gustavo Borges, Rubem Barrichelo e tantos outros, fazem parte do cotidiano televisivo em espaços e horários diversos. Os atletas são figuras de destaque na mídia e, enquanto forem campeões, têm espaços assegurados nas campanhas publicitárias.

Os programas esportivos têm público certo. Um público amplo e bem diversificado. O esporte atrai as pessoas de todas as idades, todas as nacionalidades e todos os níveis de instrução e condição social. Um ótimo investimento para um espetáculo fácil de ser produzido: os cenários já estão preparados e os artistas já estão a postos. Um investimento que atrai o interesse de muitos patrocinadores, dispostos a atingir esta massa através da veiculação permanente de seus logotipos durante todo o tempo da partida. O esporte é um grande, e quase sempre bem sucedido, investimento financeiro.

Os estudos de Wang; Olson (1997) demonstram que assistir televisão é a principal atividade de lazer dos chineses e os programas de esportes são os mais assistidos. Houve grande aumento no número de reportagens nos jornais e revistas, que tiveram um aumento em mais de cem títulos no ano de 1990, contra 3-5 títulos em 1950. Em 1990 os jornais tiveram 2039 títulos sobre esporte, o maior número registrado na história do jornal chinês.

**Tabela 3** - Desenvolvimento da Mass Media na China

	1952	1978	1993
Estação de rádio	72	93	983
Estação de TV	14 (1962)	32	683

Títulos de livros	13,693	14,987	97,606
Títulos em revistas	354	930	6810
Títulos em jornais	296	186	2039

Fonte: Domestic (1994) - Publicado na *International Review for the Sociology of Sport*, v. 32, n. 1, March, 1997, p.73.

Para a televisão, e para a mídia em geral, o esporte é uma fonte inesgotável de notícias, de público e de lucro. O momento da competição, propriamente dito, é apenas um "pré-texto". Novas e múltiplas formas de exploração das imagens e dos personagens esportivos se apresentam a cada dia. Programas retrospectivos, "os melhores momentos", "os gols da rodada", entrevistas com jogadores e atletas, debates com especialistas, são tipos tradicionais de exploração midiática do fenômeno esportivo. Além desses, os jogadores famosos e campeões são chamados para "talk-shows" e programas de auditório. Cantam, dançam, gravam discos, escrevem livros, produzem moda e perfumes. Participam de novelas ou são inspiradores de personagens de filmes e histórias de ficção.

A mídia televisiva se alia aos outros meios de comunicação para explorar a imagem do sucesso esportivo do momento e consumi-la como mais um produto descartável. Os patrocinadores, por sua vez, investem no sucesso destes programas - e das equipes e jogadores bem sucedidos - para divulgar e vender mais os seus produtos. Os clubes, as equipes, os jogadores e atletas, por sua vez, aproveitam as chances de aparecer diante da grande massa de telespectadores para se tornarem mais conhecidos, mais populares, garantir patrocínio e auferir maiores lucros, é claro. Aparentemente todos lucram, todos ficam satisfeitos. A ética esportiva alterou-se: do ideal de que "o importante é competir..." transformou-se no ideal de que "tão importante quanto vencer, é ser conhecido, ser famoso, aparecer, lucrar...".

A obediência a esta nova ética esportiva vai repercutir intensamente na profissão. O desejo de mediatização maciça das mais diversas modalidades de esportes impõe que novas necessidades, novas práticas, novas regras sejam acrescentadas (ou alteradas) na atividade esportiva.

Estas alterações de regras visam a melhor exploração do espetáculo pela televisão, a veiculação mais intensiva de espaços de publicidade durante os eventos e a ampliação do público

telespectador ligado a esse tipo de programação. Assim, procura-se adaptar os calendários dos eventos e os horários de transmissão das partidas, aos dias e horários desejáveis e convenientes às cadeias de televisão. Por outro lado, a duração das partidas vem sendo também questionadas. São previstas alterações, em determinadas modalidades, para que ocorram intervalos regulares e cronometricamente determinados, a fim de que os canais que transmitem os eventos esportivos, possam apresentar suas mensagens publicitárias nestes intervalos (a imprevisibilidade do tie-break prejudica a transmissão pela TV, por exemplo).

Como apropriação comercial, as competições esportivas vem sendo pressionadas para reformular as regras dos jogos, de maneira a favorecer ao máximo a sua exploração publicitária. Isto já acontece na transmissão do campeonato norte-americano de basquetebol, a NBA.

Outro exemplo da interferência dos meios de comunicação no negócio chamado esporte se deu no dia 06/06/98 no Campeonato Mundial de Basquetebol Feminino realizado na Alemanha. Sem prévia combinação, a rede de televisão norte-americana NBC mudou as regras do campeonato em suas fases semi-final e final, para se beneficiar comercialmente. De acordo com as regras, o jogo pode ser interrompido por quatro vezes para que os técnicos dêem instruções às equipes. Entretanto, na véspera da realização da primeira partida da fase semi-final, a NBC impôs à Confederação Internacioanl de Basquetebol mais quatro tempos a serem determinados por ela, para a veiculação de seus comerciais.

A própria arquitetura dos estádios é alterada de maneira a transformá-los em mega estúdios televisivos, com painéis publicitários, espaços estrategicamente definidos para colocação das câmeras e das equipes dos diversos canais de televisão.

Por ser um tipo de programação altamente rentável, os campeonatos e competições dos esportes mais populares são alvo de uma competição paralela, entre as redes de televisão, na luta pela obtenção dos direitos de transmissão dos eventos. Criam-se assim hierarquias em que se privilegiam determinados tipos de modalidades esportivas e seus respectivos campeonatos e alguns outros esportes, menos nobres, que não são sequer mencionados pela mídia.

Para manter o público dependente da transmissão televisiva tudo é válido, até mesmo a locação integral do estádio onde vai ocorrer o evento. Estádios fechados para o público, transmissão exclusivamente feita pela televisão, são formas de garantir a audiência para aqueles

esportes de primeira linha e de público indeciso entre ir ver a competição ao vivo ou pela televisão.

Estas interpenetrações entre a televisão e o esporte são novas e ainda não foram alvo da atenção que merecem por parte dos profissionais de Educação Física. O impacto das mídias na profissão é acentuado e extremamente recente e precisa ser investigado, analisado e compreendido criticamente.

A penetração da televisão em todos os aspectos da vida cotidiana é uma característica do nosso estágio cultural de civilização e precisa ser compreendido como realidade com a qual se tem de conviver, não a aceitando incondicionalmente, mas se posicionando e procurando aproveitar da melhor forma possível a nova realidade, em benefício dos ideais profissionais que merecem ser mantidos.

As transformações sociais e culturais hora em curso em todos os aspectos e segmentos da sociedade, advindas da presença maciça das mídias e das altas tecnologias de comunicação, vem sendo objeto de estudos e análises de pesquisadores da Sociologia, da Antropologia, da Comunicação e de muitas outras áreas do conhecimento. No que diz respeito à Educação Física - em um sentido amplo - estas mesmas áreas já possuem profissionais interessados em analisar as relações entre os fenômenos esportivos e sua veiculação pela mídia, em seus mais diversos aspectos. Neste sentido, os profissionais da área não podem estar ausentes destes estudos e reflexões. É preciso que os profissionais da Educação Física se abram para mais esta modalidade profissional - esporte e comunicação - para refletir, pesquisar, intervir e se posicionar diante de todos os novos aspectos que estão literalmente em jogo no encaminhamento futuro do esporte em um sentido global.

Santin (1997), que estabelece uma relação entre a lógica neoliberal e a lógica do esporte, assinala que a globalização é a consequência do progresso ilimitado cuja dinâmica é comandada pela perspectiva econômica. O bem-estar da economia, que não é garantia para o bem-estar dos cidadãos, é a grande meta a ser preservada. Em princípio, segundo os globalizadores, ninguém fica antecipadamente excluído, A exclusão, de fato, seria, antes, é uma auto exclusão, por incapacidade de participar, integrando-se ao movimento. Por isto, a grande virtude apregoada é a da competência. Quem for competente nada tem a temer. Com isto instalam-se os princípios da livre concorrência e das leis do mercado.

O trabalho de cada pessoa é tornar-se competente para competir num mercado cada vez mais competitivo. A ética do negócio impõe-se como critério do bem e do mal. Em esportes as regras são as mesmas, diz o autor. E, como as leis da física não são as únicas inspiradoras das técnicas de treinamento, para o melhor rendimento e a melhor performance, apela-se para as energias da química e para os artifícios da engenharia genética. As substâncias químicas são mais eficazes do que os exercícios repetitivos para adquirir um alto índice de performance. O indivíduo já nasce atleta para aquela modalidade esportiva. Os exercícios guiados pelas leis mecânicas, além de terem um resultado improvável, levariam muito tempo para formar um atleta de alto rendimento.

Na área esportiva o importante é subir ao pódio e conquistar medalhas. Os outros valores humanos não contam. O homem fica reduzido a cromossomos, genes, neurônios ou genomas e nada de emoções, sentimentos e consciência. Tamburrini (1998) cita os valores positivos e negativos desenvolvidos nas pessoas através do esporte. Entre os valores positivos estão a auto disciplina, o trabalho em equipe e a equidade. Entre os valores negativos, o autor cita a obediência acrítica ao superior hierárquico, causar danos aos oponentes para assegurar a vitória e o exagerado espírito competitivo.

A prática de esportes proporciona o desenvolvimento da habilidade e força física, o caráter (disciplina, sobriedade, auto sacrifício, sentimento de justiça e honra - ingrediente central do fair play), capacidade para planejar a estratégia para chegar à vitória, habilidade intelectual para implementar o sucesso (inteligência, julgamento, destreza, etc.)

Breivik (1998) adverte que no século XIX o esporte teve como papel promover e reforçar valores sociais e que também no século XX o esporte é portador de valores sociais. O autor cita um estudo realizado na Noruega em 1985, sobre valores sociais no esporte. Foram enfocados três tipos de valores. Valores pessoais relacionados a atitudes, preferências, comportamento, aspectos hedonistas ou auto-realização. Valores interpessoais que abrangem os valores formados na interação humana, busca pela igualdade ou altruísmo. Valores sociais são valores que caracterizam aspectos da sociedade, gosto pela tecnologia e meio ambiente urbano.

O autor conclui que, em geral, o esporte de massa conjuga idealismo e valores modernos, entretanto, o processo de interação é complexo. A elite esportiva reforça valores materialistas modernos e comercializa os esportes para jovens, os esportes radicais, os esportes motorizados,

os times populares, o sistema desportivo internacional. Isto acontece não só com o esporte, mas também com a cultura nacional e internacional, com uma combinação de comércio, inovação tecnológica, estilo de vida e meios de comunicação.

Algumas reportagens e entrevistas recentemente publicadas confirmam tais teses. Por exemplo o articulista da *Folha de S. Paulo*, Roberto Trindade alerta que “com o desejo de criar futuros campeões, desenvolveu-se no mundo inteiro uma mentalidade esportiva voltada para o treinamento precoce”, que é caracterizada por horas infindáveis de treinamento e longos confinamentos no decorrer da competição. A preocupação inicial não leva em conta a criança com todas as suas possibilidades e idiossincrasias: fases de desenvolvimento, organismo, metabolismo, sua psicologia. Só a obtenção de resultados. Uma outra ampla reportagem do mesmo jornal sobre esporte em geral revela que nadadores, jogadores de vôlei e basquete, judocas, tenistas e ginastas infantis são obrigados, pelo desejo de seus técnicos, e por vezes dos pais, a viver em função da conquista de uma medalha. Pesquisa feita com 198 velocistas, nadadores, halterofilistas, atletas de outras modalidades, muitos do time olímpico dos EUA, aponta que 195 estão dispostos a usar substâncias proibidas com duas garantias: não ser pego e vencer, mais da metade faria o mesmo sabendo que poderia morrer em decorrência de efeitos colaterais (*Folha de S. Paulo*, caderno 4-1, 20/04/97).

Santin (1997) acredita que estão sintetizadas no esporte as perspectivas inspiradas no projeto de globalização e na ideologia liberal para o século XXI. Consiste em levar às últimas conseqüências o paradigma da modernidade.

De acordo com Faria Júnior. (1997), as transformações dos desportos fizeram surgir novas profissões, criaram-se sub-especialidades profissionais (administrador desportivo, arquiteto esportivo, especialista em propaganda e marketing desportivo, jornalista desportivo, massagista desportivo, médico desportivo, preparador físico e treinador desportivo).

Chauí (1993), ao analisar os efeitos da mídia sobre o trabalho universitário, salienta três aspectos. O primeiro deles refere-se a maneira como a mídia opera com a atenção do espectador. Os espetáculos e noticiários ao serem apresentados sob a forma de módulos com duração de 5 a 8 minutos, produzem um efeito sobre a atenção do espectador em que ele habitua-se a ter atenção e concentração apenas durante esse período tornando-se desatento e incapaz de concentração em tarefas que exigem tempo mais prolongado. Isto tem um reflexo imediato sobre as tarefas

desenvolvidas na vida universitária, por exemplo, que opera com uma lógica contrária a esta, ou seja, a duração da aula, a leitura de textos e livros, seminários, etc, exigem tempo de atenção e concentração maiores o que torna o trabalho universitário intolerável para muitos alunos.

O segundo é o processo de infantilização<sup>129</sup> a que o espectador é submetido. De acordo com a autora, a mídia produz os três tipos de infantilização e que este comportamento tem influência sobre o trabalho de investigação e aprendizagem, tornando-o incontrolável e insuportável. Além disso, cria nos alunos a expectativa de receber de modo simplificado e resumido informações que não necessitem reflexão. Desse modo, “o vídeo-clip substitui o filme; o conto substitui o romance; o paper substitui o livro; o xerox de capítulos substitui a biblioteca.”

Tudo se torna uma simples questão de gosto e satisfação, sem que o significado do trabalho teórico possa ser compreendido e compartilhado. Impera a passividade do receptor e consumidor soberano ao qual devemos agradar e seduzir. Como consequência, reforça-se a autoridade do professor que se torna emissor único de mensagens e portador de um saber exclusivo que distribui aos consumidores. (p.7)

O terceiro aspecto diz respeito à forma como o saber é tratado pela mídia. Ao transformá-lo em espetáculo, a mídia produz uma inversão em que pesquisas e resultados científicos são apresentados como magia e o senso comum como conhecimento científico, causando confusão entre mito e ciência. A autora adverte para o fato de que este comportamento alimenta “um

---

<sup>129</sup> Ancorada nas explicações de Freud, Chauí diz que o termo infantilização está relacionado a exigência de satisfação imediata; frustração de um desejo não satisfeito; e é a situação daquele que não consegue simbolizar o desejo, mantendo-o preso às coisas e pessoas de sua experiência imediata.

imaginário autoritário de exclusão dos não-iniciados e de poderes que devem ser respeitados porque misteriosos.” (p.7)

Chauí adverte ainda, sobre tendência de alguns cursos universitários de tomarem como modelo a mídia e, portanto, a anulação do pensamento e da informação em que os estudantes colocam-se na atividade passiva de meros consumidores do saber dos professores, avessos à pesquisa, exigindo o aumento de número de horas-aula em lugar de tempo para estudo e pesquisa.

Chauí chama a atenção que a destruição mental dos estudantes, a infantilização de professores e estudantes e a fetichização dos conhecimentos são os ingredientes que levam a universidade a fechar-se para a falta de compromisso social e político.

Como podemos constatar ao longo da história, a Educação Física foi sendo chamada para recompor a força de trabalho estando, portanto, com nexos muito claros entre a educação, o sistema produtivo e a legislação. Com as necessidades atuais de recomposição do capitalismo para manter taxas de lucro e impor ajustes estruturais, as relações e nexos vêm se tornando cada vez mais brutais. Além da recomposição da força de trabalho, a Educação Física se faz necessária à alienação que se expressa, na alienação econômica, cultural e política. Isto posto, vale dizer que a inserção do espectador consumidor à cultura esportiva tem participação decisiva da mídia, que oferece este bem cultural na forma de mercadoria simbólica. Dentre outras instituições sociais possíveis, entende-se que a Educação Física, enquanto campo do conhecimento que tem o esporte como um dos seus objetos de estudo e como principal conteúdo de sua intervenção prática, deve ser chamada a respondê-la. Para tanto, a formação de professores é estratégica.

A reestruturação do capital tem demonstrado a necessidade do fortalecimento da educação básica em todos os países onde estão sendo implementadas as reformas educacionais. No Brasil, o discurso vigente aponta no mesmo sentido, entretanto, chamam a atenção as dificuldades em incluir a educação física no texto da LDB ao mesmo tempo em que o desporto tem sido privilegiado em outras instâncias do governo. Fica claro que no atual processo de descentralização da educação, a educação física não tem um papel a ser desempenhado conforme ocorreu desde a década de 30.

Hoje, todos os esforços estão sendo canalizados para o desenvolvimento do desporto como estilo e qualidade de vida, porém, fora do âmbito escolar. Das ações do governo que sinalizam nesse sentido, citamos a transformação do CIAC de Natal, no Rio Grande do Norte, num centro de treinamento olímpico para todo o Nordeste. Foram criados também os centros de excelência esportiva, um no Rio Grande do Sul, Minas Gerais e outro no Amazonas. Esses centros vão identificar e acompanhar os jovens com talento esportivo e formar técnicos. Além disso, o Projeto educação e saúde envolvendo federações, confederações, clubes, organizações não-governamentais e empresários com o objetivo de sensibilizar os brasileiros para a prática de esporte.

Outro exemplo é a criação do INDESP - Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto tem o objetivo prioritário de democratizar o esporte e utilizá-lo como instrumento de valorização e promoção social, principalmente para crianças e adolescentes de baixa renda.

Em nível estadual temos o exemplo do Estado de São Paulo com o projeto Agita São Paulo, lançado pela Secretaria Estadual da Saúde, sob a coordenação do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul – Celafiscs. Com o objetivo de ajudar a melhorar substancialmente a saúde da população, o Agita São Paulo faz parte do Plano Nacional de Vida Ativa, que visa mudar o estilo e a qualidade de vida através da estimulação de pessoas de todas as idades à prática de esportes aeróbicos.

O projeto orientador desses programas dá um destaque especial para a ação profilática como fator de promoção da saúde. Seu valor e sua importância são propagados nas políticas públicas devido ao alto preço social da medicina curativa e o elevado custo da inaptidão. A conscientização da população sobre os fatores de risco tem sido apresentada como uma mudança no estilo de vida e da melhoria da qualidade de vida.

Essas propostas não são novidade no Brasil, haja vista terem sido implantadas nas décadas de 70/80, através de programas semelhantes, com vistas a evitar a seletividade inerentes às atividades formais e criar outras mais acessíveis e comunitárias de lazer, com programas tipo Mexa-se e Esporte Para Todos. Elas têm como categorias centrais a condição física, a saúde e o bem-estar (físico, mental e social); tentando uma aproximação com um estado completo de bem estar físico, mental e social, conforme a definição adotada pela Organização Mundial da Saúde.

O esporte, conforme se apresenta, tende à universalização via sistema de comunicações, principalmente no que diz respeito ao esporte espetáculo. Há fortes indicações que o esporte espetáculo fique autônomo em relação à educação física (Gebara, 1992). Além do esporte, há uma tendência às atividades físicas de caráter hedonista e antagonista, o retorno do homem a si mesmo ao assumir a ludicidade. Evidencia-se a ruptura do significado histórico da educação física (Costa, 1992).

A educação física teve participação destacada em outras reformas educacionais, conforme já foi citado neste texto. Porém, nesta última reforma, há sinais de que ela já não dispõe do mesmo prestígio. Chama a atenção as dificuldades em inseri-la no texto da LDB ao mesmo tempo em que o desporto tem sido privilegiado em outras instâncias do governo. A explicação pode estar ancorada no papel assumido atualmente pelo Estado. Em outras reformas, o Estado era caracterizado como provedor de educação. Isto é, prestador de serviços educacionais públicos, gratuitos e de caráter nacional. O Estado se apresentava como construtor da nação e para tanto, teria que fortalecer uma identidade coletiva e mecanismos culturais responsáveis por uma nova ordem social. Nesta última reforma, o Estado se apresenta como regulador da educação. É responsável pela coordenação, regulamentação do sistema educacional, avaliador da qualidade da educação e nivelador das desigualdades regionais. As características do Estado provedor são distintas às do Estado regulador. Juntando-se a isto o paradigma da racionalização dos custos imposto pelas agências financiadoras internacionais, percebe-se que algumas disciplinas são dispensáveis ao currículo - caso da educação física.

Estaria, portanto, o profissional de Educação Física & Esporte, em seu processo de formação acadêmica inicial e continuada (Graduação e Pós-Graduação), sendo preparado para responder a mercados em expansão, a campos de trabalho em expansão, como os mais indicados, principalmente, o Lazer/Turismo, e prioritariamente com grupos de Terceira Idade, e outros setores não tradicionais como Campos de trabalho no âmbito Educacional, da Saúde, do Lazer/Turismo, do Treino, da Comunicação/Informação? Portanto, observando outros dados, principalmente os advindos dos esforços empreendidos pela classe trabalhadora e seus intelectuais orgânicos identificamos tais indicadores de destruição das forças produtivas.<sup>1</sup>

Portanto, o que ressalto é que, não existe possibilidade científica de análise reflexiva crítica da Educação Física fora da consideração dos parâmetros que norteiam as Políticas Públicas (Lógica do Capital, ou Lógica Democrática e Popular) e suas expressões na Escola, no Projeto Político Pedagógico<sup>2</sup> da Escola, na Gestão Escolar, na Organização do Processo de Trabalho Pedagógico<sup>3</sup>, no Currículo e sua dinâmica - no trato com o conhecimento, no tempo pedagógico, nas normatizações e legislações.

Entretanto, constata-se que as novas proposições sistematizadas para a Educação Física, referenciadas em um Projeto Histórico Anticapitalista - Democrático e Popular, estão sendo pensadas e implementadas em um contexto de luta, desfavorável, com salários indignos, organização do processo de trabalho pedagógico baseado no modelo taylorista e

---

<sup>1</sup>Ver a respeito GRAMSCI, A. *Os Indiferentes*. In: Escritos Políticos. Lisboa, Seara Nova, 1976. P. 121 a 123. PETRAS, James. *Os intelectuais em retirada*. In: Debate - Ano N, N°. 59, Maio, 1994.

<sup>2</sup> Sobre Projeto Político Pedagógico ver mais em VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Projeto Político - Pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas/SP, Papirus, 1995.

<sup>3</sup> Sobre Organização do trabalho pedagógico ver mais em FREITAS, Luiz Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas/SP, Papirus, 1995.

fordista de produção - fragmentação e isolamento em linhas de produção (disciplinas isoladas), professores desqualificados pela precária formação inicial, falta de uma competente formação continuada, bem como, por uma prática pedagógica qualitativamente comprometida e sem referências superadoras<sup>4</sup>. No entanto, reconhecemos que estão sendo gestadas na escola, práticas pedagógicas superadoras, com apoio de professores e pesquisadores identificados com tais proposições<sup>5</sup>. Observa-se, também, nas propostas de reformulação de currículo, um reordenamento de matérias de ensino, sendo isto entendido como "alterações de ordem epistemológica". Usa-se o argumento da falta de identidade e busca-se um "estatuto científico para a Educação Física", desconsiderando-se que a Educação Física sempre teve identidade e desempenhou papéis de acordo com as tendências gerais de desenvolvimento econômico, social, cultural e político do modo de produção, no qual está inserida (Castallani Filho, 1988).

Esses mecanismos, provavelmente, respondem a uma desvalorização do trabalho pedagógico, ou seja, da formação do profissional do ensino de Educação Física, afastando-o do trabalho pedagógico, que é a essência, socialmente construída, da natureza da atuação do profissional de Educação Física em qualquer âmbito de intervenção social.

Provavelmente, a formação teórica dos profissionais de Educação Física continue fragilizada em função, também, de processos de reestruturações curriculares que não levam em conta a organização do processo de trabalho pedagógico e a produção e apropriação do conhecimento. Essas reformulações visam à qualificação para determinadas tarefas e funções especializadas, estabelecidas pelo mercado de trabalho - funções específicas a serem desempenhadas em situações específicas, conforme o modelo taylorista.

A partir desse delineamento do que compõe a problemática sobre a formação do profissional de Educação Física apresentamos as possibilidades de aprofundar os estudos e contribuir, assim, com a reflexão coletiva, bem como, com a indicação de Diretrizes para a Formação. Enquanto proposições gerais de diretrizes para formação, o que foi aprovado pelo CFE em 1987, está atualizado se considerarmos as orientações da SESU/MEC/1997, em seus comunicados às IES, convidando-as a apresentarem suas diretrizes para a graduação. Principalmente no que diz respeito ao currículo mínimo. Mas isto é insuficiente frente ao desafio. Novas reflexões críticas e proposições superadoras fazem-se necessárias, com base nos eixos de crítica a concepção de relação trabalho-educação predominantes na atualidade (Frigotto, 1996:25-28)<sup>6</sup>.

Uma das possibilidades de implementação de novas diretrizes exige a reconceptualização do currículo na formação, com base em indicadores referenciados nas demandas sociais tradicionais, emergentes, imediatas, mediatas e históricas para a intervenção profissional, à luz do Projeto Histórico anticapitalista. Exige também, a

---

<sup>4</sup> A respeito da Prática Pedagógica da Educação Física em escolas públicas, verificar mais em ESCOBAR, Micheli Ortega. Transformação da Didática: Construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Uma experiência na disciplina Escolar Educação Física. Campinas/SP UNICAMP, (Tese doutorado) 1997.

<sup>5</sup> Os estudos das Mestrands Roseane Soares ALMEIDA e Rachel MELLO, do mestrado em Educação 1997, apresentam indicadores sobre a proposição crítico superadora em construção em uma Rede de Escolas - Rede Omega -, no sistema educacional de Pernambuco.

<sup>6</sup> FRIGOTTO, G. Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflitos. Curitiba, ANPEd, 25 a 26 de julho de 1997. (mimeo.)

consideração das particularidades históricas que incidem sobre o trabalho profissional, as conquistas teórico-metodológicas já acumuladas até a década de 90, e o decifrar da dimensão social e das dimensões estratégicas e técnico-operativas do trabalho profissional, bem como a gênese da profissão e sua compreensão atual, em sua inserção na divisão social e técnica do trabalho.

Portanto, o ato pedagógico - o trabalho pedagógico - para dar orientação ao processo de formação humana, é a base de fundação da Educação Física & Esporte. As alterações de essência na formação do profissional da Educação Física & Esporte, passam por alterações de essência no modo de tratar - acessar e produzir o conhecimento, portanto, na organização do trabalho. Para além de reordenamentos e localizações de conteúdos e cargas horárias, o fundamental é o processo de trabalho - a prática pedagógica.

Importante ressaltar, ao concluir o presente texto, que quatro desdobramentos são imprescindíveis para a reconceptualização curricular: a) a análise da prática pedagógica no cotidiano de sala de aula, com base em procedimentos científicos; b) o estudo das inovações metodológicas, já presentes na instituição, para reconhecer alterações na organização do **trabalho**, nas relações de **poder** e nas formas de **comunicação e linguagem** - elementos estruturantes do currículo; c) realização de seminários interativos, integrados, produtivos para estabelecer referências coletivas para novas ações, planos, projetos, programas; d) apresentação e implementação de orientações superadoras às Diretrizes Curriculares para a Graduação. Tudo isto em processos coletivos, participativos, em tempos pedagógicos e políticos adequados e com condições objetivas de trabalho adequadas.

Vale ressaltar, ainda, que a indiferença aos acontecimentos do presente momento histórico, suas relações e particularidades, também determinam “o curso” dos Cursos de Educação Física das demais IES. E isto apresenta implicações na formação inicial e continuada e na produção do conhecimento científico da área da Educação Física & Esporte.

A Política Educacional Brasileira e sua orientação ideopolítica vem sendo gerada e assegurada pelos investimentos do Banco Mundial, que é a principal fonte de assessoramento do governo.<sup>7</sup> O Banco apresenta uma proposta articulada, uma ideologia e um pacote de medidas, assegurando um modelo educativo cujo paradigma é “melhoria da qualidade da educação”, uma proposta formulada por economistas para ser executada por educadores, baseada na lógica custo-benefício e a taxa de retorno. Modelo caracterizado por Torres (1997) com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Em seu documento o Banco Mundial (BM, 1992: 7) reconhece que é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para o setor educacional.

---

<sup>7</sup> 1990 - Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 4 a 9 de março. BM, PNUD, UNICEF, UNESCO. A Conferência e convocada pelo Banco Mundial em conjunto com a UNESCO, UNICEF, PNUD - (Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento) A Reunião do EFA ocorreu na China em 1993. Estes nove países foram instados pela Conferência de JOMTIEN a estabelecerem seus Planos Decenais. 1994 - Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28 de agosto/2 de setembro. Os Planos Decenais de Educação Para Todos são Planos de metas estabelecidos pelos Estados da Federação, a partir do Acordo Nacional que decorreu da Conferência Mundial. Para as Reuniões Estaduais e elaboração dos PLANOS DECENAIS, o MEC estabeleceu como OBJETIVO “Assegurar, até o ano 2000, a todas as crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea.”

Em 1994 o Brasil realiza a sua Conferência Nacional de Educação Para Todos, Brasília 28 de agosto a 2 de setembro. Decorre daí o Acordo Nacional de Educação Para Todos. O combate ao analfabetismo, o regime de colaboração são preceitos assumidos no Acordo. O regime de colaboração fundamenta-se no princípio da descentralização que em última instância representa o descompromisso do Estado União com a Educação. As críticas da ANPED ao PNE deixam isto evidente. Em relação às ‘necessidades básicas de aprendizagem’ é preciso atentar para o caráter instrumental (ler e calcular minimamente) e substantivo (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores).

Decorrem daí Planos Decenais e proposições para novo ordenamento legal. A expressão do embate entre as orientações do Banco Mundial e as aspirações de amplos setores da sociedade brasileira deu-se no congresso durante a tramitação do Projeto de LDB. Portanto, para compreender, explicar e superar o dispositivo azarão de Darcy Ribeiro, aprovado pelo executivo como Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional é preciso seguir a trajetória da convocatória do Banco Mundial para a realização da “Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos - *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*”, cuja finalidade foi congregar estados para orientar políticas de Ajustes Estruturais expressas em políticas educacionais, centradas em um consenso de *educação básica para os pobres*, garantia de necessidades básicas de aprendizagem, convocar alianças e parcerias.

Ao que parece, a exclusão de alguns componentes curriculares, caso da educação física, será a garantia de outros componentes considerados mais “necessários”. A Secretária lamenta a má qualificação de alunos que estão se formando sem terem as aulas de física, química e matemática. Pode ter sido este o argumento utilizado pelo Senador Darcy Ribeiro para conseguir na Comissão de Constituição de Justiça o arquivamento do projeto de LDB aprovado na Câmara. Este projeto foi amplamente discutido com diversos setores da sociedade, entretanto o Senador Darcy Ribeiro considerou um equívoco a defesa da obrigatoriedade da educação física e optou por deixar essa matéria para a competência estadual.

## **Conclusão**

A nova cultura do trabalho provocou mudanças nas políticas educacionais em três elementos: descentralização do sistema educacional, construção do novo paradigma e a recuperação de um espaço de legitimidade para o Estado Nacional.

Descentralização e regionalização na América Latina e Brasil é identificada no âmbito de uma economia transnacionalizada e, portanto, globalizada, em que as políticas do Estado, de acordo com as configurações das forças hegemônicas, na sua relação com os grupos antagônicos, utiliza-se de medidas de caráter centralizador ou descentralizador, conforme os interesses em jogo no desenvolvimento de determinado setor de atividade. Em

alguns países a descentralização teve objetivo financeiro, que consiste em descarregar o gasto social nos níveis mais baixos do Estado e da comunidade.

A recuperação de um espaço de legitimidade para o Estado Nacional se dá via privatização e da ausência de qualquer mecanismo que possa gerar condições de bem-estar, mas de veicular o modelo, viabilizando a incorporação do país no circuito de intercâmbio mundial (de bens, serviços e dinheiro). As características de nosso bem-estar são suficientemente singulares; não contemplam questões que estão contidas na problemática do estado de bem-estar social do primeiro mundo.

No plano político, as teorias neoconservadoras ou neoliberais foram adotadas e estão orientando os programas de governo de vários países, que devem contemplar as políticas impostas pela adaptação do modelo de acumulação proposto pela globalização financeira.

No plano educacional, a recuperação do Estado Nacional ocorre via captação de recursos externos e pela construção de uma viabilidade técnica para as reformas do sistema. Os projetos para a formação de profissionais obedecerão à simetria dos processos políticos desenvolvidos para traçar o perfil dos profissionais de acordo com as novas leis do mercado orientado pelo capital e elaboração de uma nova Lei de Educação que vem ocorrendo nos últimos cinco anos em vários países da América Latina. Essas políticas são definidas por agências financiadoras internacionais tais como FMI e Banco Mundial.

No âmbito do ensino de 1º grau, evidencia-se a criação das condições para a privatização. Nas questões relativas ao ensino, o Estado, - até porque destina recursos para outras áreas de maior interesse - se apresenta falido e tem na parceria (leiam-se empresários) a solução.

A construção de um novo paradigma para a educação se fez necessário diante do esgotamento da capacidade explicativa dos paradigmas teórico-metodológicos, abrindo espaços relevantes no terreno das teorias sociológicas para a perspectiva pós-moderna, as análises sócio-culturais, as teorias da comunicação e a antropologia urbana, bem como a revisão das interpretações da realidade que fizemos ao longo da nossa história e das estratégias políticas que elas alimentaram. (Lechner, 1981; Tedesco, 1987).

Ao tratar das demandas que se apresentam sobre os sistemas educacionais a partir da nova configuração na esfera econômica, Paiva (1990) identifica quatro teses principais sobre as tendências de formação da mão-de-obra, sob o capitalismo. A primeira afirma existir uma inclinação à desqualificação progressiva em termos absolutos e relativos. A segunda aponta a qualificação média da força de trabalho. A terceira indica uma polarização das qualificações que identifica a existência de maior qualificação de um pequeno contingente da força de trabalho, ficando a grande massa alijada desse processo. Por fim, cita a tese da qualificação absoluta e da qualificação relativa, segundo a qual a elevação da qualificação média encobriria um processo de qualificação relativa, tomando em conta o crescimento mais acelerado do conhecimento socialmente disponível.

As mudanças verificadas na educação física e desportos na Inglaterra, salvo o tratamento dispensado à educação física escolar, têm estreitas relações com aquelas implantadas no Brasil; evidenciadas nas políticas públicas para o setor. As instituições criadas na Inglaterra para dar sustentação à estrutura esportiva e promoção do desporto a toda a população têm propostas semelhantes às implantadas no Brasil.

Na educação física escolar e no desporto comunitário, percebe-se, claramente, que tanto no Brasil quanto na Inglaterra, que o projeto orientador destas transformações dá um destaque especial para a ação profilática como fator de promoção da saúde. Seu valor e sua importância são propagados nas políticas públicas devido ao alto preço social da medicina curativa e o elevado custo da inaptidão. A conscientização da população sobre os fatores de risco tem sido apresentada como uma mudança no estilo de vida e da melhoria da qualidade de vida. No Brasil, este projeto tem sido apoiado através de programas do tipo Agita São Paulo e do Plano Nacional de Vida Ativa.

Essas propostas não são novidade no Brasil, haja vista terem sido implantadas nas décadas de 70/80, através de programas semelhantes, com vistas a evitar a seletividade inerentes às atividades formais e criar outras mais acessíveis e comunitárias de lazer, com programas tipo Mexa-se e Esporte Para Todos. Elas têm como categorias centrais a condição física, a saúde e o bem-estar (físico, mental e social); tentando uma aproximação com um estado completo de bem estar físico, mental e social, conforme a definição adotada pela Organização Mundial da Saúde.

As perspectivas futuras da educação física identificam o esporte relacionado ao estilo de vida e à qualidade de vida. Entendemos que a qualidade de vida tem que ser a melhor possível. Entretanto, não podemos nos restringir à qualidade técnica; há também uma qualidade política. Nesta óptica, a qualidade de vida implica em considerá-la integrante do conjunto de políticas sociais que contemplem o bem-estar, tanto pelas coalizões que o sustentam quanto pelo grau e pelo tipo de inclusão que promove.

A educação física escolar parece sinalizar para propostas que remetem aos acontecimentos da década de 70, quando o viés Técnico influenciou fortemente a educação brasileira, tendo a melhoria da aptidão física como principal referência da educação física.

Atualmente, há uma tendência a desprezar os conteúdos que possam dar conta da cultura corporal para ter no esporte a referência hegemônica nas aulas de educação física, ainda que, no Brasil, somente algumas modalidades sejam eleitas pelos professores, (Betti, 1995).

Tubino (1992) identificou as tendências mundiais para o esporte nas próximas décadas baseado nos estudos realizados por Naisbitt e Auburdine (megatendências); Weil (perspectiva holística e Haag (perspectiva do esporte). Os estudos de Haag mostram que as tendências para o desenvolvimento no campo do esporte passam pela filosofia do esporte abrangendo os seguintes campos: “a metateoria, a antropologia (vista na relação corpo-alma-espírito), a teoria do brinquedo, a performance humana e a ética.”

O esporte, conforme se apresenta, tende à universalização via sistema de comunicações, principalmente no que diz respeito ao esporte espetáculo. Há fortes indicações que o esporte espetáculo fique autônomo em relação à educação física. (Gebara, 1992). Além do esporte, há uma tendência às atividades físicas de caráter hedonista e antagonista, o retorno do homem a si mesmo ao assumir a ludicidade. Evidencia-se a ruptura do significado histórico da educação física. (Costa, 1992).

Soares et al. (1992) defendem uma educação física esboçada num projeto político de educação, capaz de intervir na realidade social e voltada para a cultura corporal a partir de

temas, tais como: a dança, o jogo, o esporte e a ginástica. Nessa perspectiva, a educação física tem como objeto de estudo a expressão como linguagem corporal.

O mercado, enquanto regulador das qualificações dos trabalhadores, chega a exigir educação e qualificação cada vez mais refinadas. Certamente, numa perspectiva que tem o mercado como parâmetro das qualidades humanas fica muito difícil falar em educação refinada; isto se observado do ponto de vista dos países do terceiro mundo, onde a população, em sua maioria, é analfabeta ou semi-analfabeta.

As justificativas para a ênfase no investimento educacional baseado na racionalização econômica e na educação como motor do novo padrão de desenvolvimento, ressuscita a teoria do capital humano, conforme foi construída nos anos 60.

A nova cultura do trabalho traz nas suas entranhas algumas contradições, dentre as quais citaremos duas delas. A primeira se refere à intensificação do capital com tendência à oligopolização e liberadora de mão-de-obra. A segunda diz respeito à promoção do crescimento da produtividade e à demanda de educação superior a da força de trabalho, que atende à pequena parcela dos indivíduos. Considerando que as tendências político-sociais associadas à nova ordem econômica são contrapostas à inclusão, o discurso da necessidade premente de elevação do padrão de escolaridade das massas, devido a requisitos econômicos modernizantes, não faz sentido.

O otimismo pedagógico, denominado de educação redentora (Soares, 1988) ou identificado como “reconstrução social no pensamento pedagógico” (Cunha, 1975) tem sido associado à visão liberal-funcional da escola. A educação ocupa uma área fronteira entre o “econômico” e o “social”; entretanto, é precipitado atribuir posição central à educação no processo vivido atualmente. Ao que parece, a associação entre o nível educacional e equidade não resiste a uma investigação empírica que demonstre o nível de expansão educacional com concentração de renda – conforme verificado no Brasil - ou mesmo o aumento de concentração em países muito escolarizados e que haviam alcançado patamares de equidade importantes. – Argentina. (; Ray e Mickelson, 1993; Costa, 1994).

Posto isso, qual o papel das instituições educacionais? Se visto pela óptica do sistema produtivo, na perspectiva neoliberal, teremos várias formas de educação geral e de formação profissional. Se o projeto educacional tiver a intenção de atender as necessidades humanas (materiais, intelectuais, afetivas, etc.), o paradigma neoliberal - por estar ancorado na óptica da exclusão - não dá conta. Na perspectiva da formação para a cidadania, o mercado é um parâmetro não só insuficiente, mas deformado pelas relações que o orientam. (Frigotto, 1993).

Estas considerações têm por objetivo chamar a atenção para a necessidade de reconhecer que estamos diante de uma nova realidade, que exige novas análises e novas formas de luta. O problema da educação não se resume à necessidade de aumentar o nível geral de instrução da população e capacitar os trabalhadores a adaptar-se aos novos métodos de produção impostos pela revolução cibernética. Trata-se de transformar a maneira de pensar e reagir diante de símbolos gráficos que há duas décadas atrás, pelo menos, nenhum significado tinham para a maioria da população.

É preciso haver uma transformação que ocorrerá através das relações sociais e das práticas no interior da escola. É necessário compreender o mundo do trabalho, que em sua organização social tem imperativos de sua forma capitalista e industrial. As reproduções do

mundo do trabalho tendem a se concretizar dentro da escola. As crianças e jovens são conduzidos a aceitar as relações sociais do trabalho adulto, através das relações sociais e das práticas no interior da escola. Portanto, é imperioso termos claro o projeto político-pedagógico e projeto histórico a que estamos servindo.

A Educação Física, que já obteve destaque na década de 30 e início dos anos 40 com o discurso de construção da Nação a partir da regeneração física, moral e eugênica do povo, e posteriormente com o avanço do capitalismo industrial, na recuperação da força de trabalho e adequação dos indivíduos à ordem capitalista: tornando-os fortes e disciplinados; vem se caracterizando como uma disciplina dispensável no atual currículo.

O Banco Mundial, ao recomendar prioridade à educação básica, recomenda também que dentre as disciplinas que compõem o currículo, destaquem-se as especialmente importantes: linguagem, matemática, ciências e habilidades em comunicação. Educação física, artes e estudos sociais figuram como *ornamentos* curriculares, que podem ser descartados sem qualquer sentido de perda.

Nesse sentido, os profissionais de Educação Física que examinaram a LDB e os PCNs, indicam retrocessos ao que seja desejável à construção de um projeto educacional de cidadania plena e para todos. Indicam também que tanto a LDB quanto os PCNs não dão conta de romper com as relações dominantes que têm contribuído com um tipo de formação de professores e alunos alienados do conhecimento, prática institucional, mecanismos de dominação e controle social mais amplos, exercidos pelo poder econômico que os sustenta.<sup>6</sup>

Finalmente, para resgatar a coesão social, torna-se imprescindível reverter os fatores que atuam agravando a exclusão social; assim como não é mais possível adiar a construção de novos e adequados substitutivos ao sistema de proteção social, associados à vigência do Estado do Bem-estar Social. Tudo isso para que seja possível retomar a rota de crescimento econômico sustentado, em nível global; para que a trajetória da incorporação e difusão das inovações tecnológicas seja submetida a novos padrões de distribuição da riqueza e, enfim, para que a globalização, dada sua supremacia, possa se converter em vetor de vigência dos princípios da universalidade dos direitos humanos e da convivência democrática. Precisamos de políticas sociais - políticas salariais, distribuição de terra, saúde, educação - além de melhorar os serviços públicos universais. Sem isso, desmonta-se o que já existe, sem que se construa nada no lugar.

Silva (1997), embora conclua que a vertente empírico-analítica é predominante nas produções, com 62,22%, aponta que *"existe urna tendência de reorientação epistemológico-metodológica na produção científica da área"* com 21,62% da abordagem fenomenológico-hermenêutica e 12,16% da abordagem crítico-dialética. Isso leva a pensar que, através desse conhecimento, evidencia-se um projeto de racionalidade científica utópica/contra-hegemônica, contribuindo para a negação dessa ordem determinante em torno das produções de conhecimento.

"Metodologia do Ensino da Educação Física" (1992), de um coletivo de autores;  
"Transformação Didático-Pedagógico do Esporte" (1994), de autoria do professor Elenor

Kunz. Mais recentemente, ainda não publicada, mas sendo aplicada no contexto escolar, 'A promoção do desenvolvimento da identidade em aulas de Educação Física" (1996), por Ingrid Marianne Baecker.

Tais propostas diferenciam-se entre si em alguns aspectos, todavia, explicitam sua vinculação a um projeto alternativo ao neoliberalismo.

O paradigma de racionalidade científica com base nas ciências sociais alicerça, também, estudos e propostas pedagógicas para o âmbito da Educação Física Escolar.

A prática hegemônica da Educação Física Escolar apresentou-se, ao longo da história, comprometida com seus momentos de construção: higienista, militarista, etc. Em contraposição a essa prática, formaram-se várias críticas de cunho teórico. Somente a partir dos anos oitenta é que surgem estudos teórico-práticos propondo-se a uma mudança na realidade concreta. Destacam-se 'Concepções de aulas abertas de Educação Física" (1986), de Hildebrandt e Laging;

### **Enfim, a posição política**

O atual estágio da sociedade brasileira - desigual, injusta, autoritária - leva a crer na necessidade da escola pública assumir, claramente, o enfrentamento político-ideológico que ocorre em seu interior. A pedagogia que desenvolve práticas individualistas, competitivas e autoritárias, concepção própria da sociedade capitalista, influencia fortemente o espaço escolar. Para isso, defendese ser necessária, por parte dos educadores, uma leitura crítica e apurada da realidade, que os leve a problematizar a sua visão social de mundo, de forma a assumir posição política frente ao seu ato educativo -adaptar ou resistir. Isso implica em pensar coletivamente o papel dos profissionais, no intuito de que fique claro o compromisso social que estes têm ao propiciar a apropriação do conhecimento pelos seus alunos e a compreensão da realidade que os cerca. Com efeito, os profissionais de Educação Física podem transcender à ideologia supostamente neutra, a fim de avaliar criticamente a sua prática em educação, agindo de maneira criativa, intelectual e política. A posição política do professor de Educação Física poderá fundamentar a luta contra-hegemônica. Utopia/Contra-hegemônica, ainda não dominante, é a história da Educação Física sendo construída rumo a ações concretas de transformação.

### **Tarefas para uma Educação Física CríticoEmancipatória**

Para finalizar, é importante retomarmos à questão da atitude crítica que deve ser desenvolvida pela Educação Física a fim de permitir inserção igualmente crítica dos cidadãos na cultura esportiva. Para tanto, valemo-nos dos princípios que permeiam a concepção crítico-emancipatória sistematizada por Kunz (1994) e que servem de referência para uma série de ações pedagógicas do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física - NEPEFJUFSC.

*Esta concepção principia por revisitar o conceito iluminista do esclarecimento, que Kant definiu como o processo de emancipação que resulta da superação da ignorância e, principalmente, da incapacidade voluntária de pensar por conta própria. Vale dizer, é a passagem da condição de minoridade para a maioridade intelectual pela racionalidade; significa livrar-se das coerções externas e internas que se estabelecem pela acomodação auto-imposta, que se origina (e se realimenta) pela ação dos tutores intelectuais, aqueles que pensam e decidem pelos não-emancipados. Na sociedade contemporânea, este papel é exercido pelos especialistas das mais diversas áreas que, através da autoridade adquirida pela ausência de esclarecimento, inculca normas, valores e comportamentos a serem reproduzidos. Nesta perspectiva, tornar-se crítico é emancipar-se pelo esclarecimento (Kunz, op. cit).*

Ocorre que o esclarecimento pela racionalidade, através do qual os homens livram-se do encantamento mítico da natureza, foi apropriado pela razão instrumental da ciência positivista, tornado-se nova dominação da natureza e do próprio homem (Adorno et Horkheimer, op.cit.). Cabe a Habermas (op.cit.) superar o pessimismo dos primeiros frankfurtianos e resgatar o ideal da emancipação humana, como resultante da combinação entre o interesse pelo conhecimento técnico, que permite ao homem satisfazer suas necessidades de ordem prática, e o interesse na ação comunicativa, através da qual os homens relacionam-se entre si e estabelecem entendimentos mútuos.

Assim, é nesta perspectiva que uma concepção crítico-emancipatória para a Educação Física é proposta e, aqui, sugerida para pensarmos nossa intervenção na cultura esportiva. Conhecimento técnico sobre as diferentes competências para o esporte deve ser ensinado/aprendido em comunhão com o interesse comunicativo, ou seja, a capacidade de se estabelecerem compreensões esclarecidas sobre o fenômeno esportivo, no sentido da emancipação. Isto implica em percebermos e explicitarmos como se configuram os diversos projetos sociais para o esporte, através da indústria cultural, a fim de proporcionarmos aos nossos alunos a sua inserção crítica e emancipada na cultura esportiva. Em outras palavras, pode-se dizer: instrumentalização técnica e comunicativa dos cidadãos sob nossa responsabilidade pedagógica para que se tornem consumidores esclarecidos e, por isso, seletivos dos bens culturais relativos ao esporte disponibilizados pelos meios de comunicação de massa. Tarefa de uma Educação Física que se faça emancipadora numa sociedade em processo de globalização.

## Considerações Finais

Globalização e cultura de consumo, assim como seus derivados, no caso o Esporte Globalizado, são fenômenos recentes que merecem uma atenção especial e um estudo mais aprofundado. Pouco das relações entre estes aspectos da realidade tem-se discutido. Estas reflexões entretanto, dentro de suas limitações, vão no sentido de questionar os caminhos da Educação Física e dos esportes nestes contextos. Enquanto objeto da Indústria Cultural e da cultura de consumo, o Esporte Globalizado tem ditado as normas de sua prática em diferentes instâncias. Lazer e educação se curvam a lógica da exclusão e do consumo. Cursos de Educação Física *abandonam* a licenciatura e se transformam em centros de excelência em treinamento desportivo. Pedagogos são transformados em técnicos.

Deve a Educação Física ceder aos apelos do Esporte Globalizado ou procurar alternativas em sua proposta de trabalho? Temos condições para tanto? Qual nosso papel frente as implicações que o mundo dos sonhos produzidos pelo Esporte Globalizado cria e recria em nossos alunos? Certamente, estas e tantas outras questões podem e devem ser feitas, sendo, no meu entender, importante refletirmos sobre o processo avassalador da Globalização e da cultura de consumo, pois as bases já frágeis de nosso trabalho, sofrem diariamente com essas profundas transformações.

A Universidade brasileira sofre o impacto da investida neoliberal. O governo não aplica aos juros e encargos da dívida pública os critérios de austeridade e racionalização aplicados aos gastos sociais e às universidades federais. Não investe nas universidades públicas, especialmente nas federais, e, pretendendo esconder as orientações do Banco Mundial, usajustificativas como a crise fiscal, a insuficiência de recursos resultante da prioridade ao ensino básico e, principalmente, a *ineficiência* das universidades. Melo<sup>4</sup> assinala que, na realidade, o que está, *matreiramente*, por trás da idéia de sacrificar as universidades é a inviabilização da produção científico-tecnológica nacional para manter e ampliar nossa dependência. A rendição ao neoliberalismo explicitase, também, na política de avaliação do desempenho. Impõe à universidade a maximização da sua produção - estudantes formados, pesquisas e serviços -atendendo à demanda do mercado. A universidade deve, nesse modelo, ser autofinanciada - via pagamento dos alunos e financiamentos privados - e, portanto, reduzida a mais uma unidade produtiva. A tarefa de implementação dessa nova universidade está sendo realizada competentemente pelos intelectuais à serviço do sistema.

Na nova LDB temos mais um exemplo da política globalizante: redução da obrigação do Estado com a universalização do ensino fundamental e médio, afastamento do Conselho Nacional de Educação da elaboração do Plano Nacional de Educação, redução dos mecanismos de controle social para as instituições de ensino privado, não-garantia da indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão, bem como da articulação da Universidade com os outros níveis de ensino, redução da obrigatoriedade da formação de professores de educação básica nos cursos de licenciatura plena, desarticulação do sistema nacional de educação, entre as principais<sup>5</sup>.

A implantação do plano neoconservador no campo da Educação Física, em particular, fez-se sentir anos atrás. Já na segunda metade da década de 80 a Resolução 03/87 do CFE nos permitiu apreciar bem de perto manobras do capital para a desqualificação do trabalho - necessárias à manutenção da reserva de mão-de-obra barata - na instalação do Bacharelado em Educação Física, aliás, idéia trazida e bravamente defendida pelos *seduzidos* egressos da academia norteamericana. Daí para frente a globalização, não mais abandonou nosso cenário.

Basta olhar para os currículos orientados nas suas finalidades pela demanda *domercado de trabalho* e recheados das mais exóticas disciplinas - alunos *pagam* até nove por semestre -já vistas na formação de um professor, visando, principalmente ... às academias. Tenha-se presente que esse *mercado* é composto por uma faixa social de, apenas, um milhão de brasileiros

Na disputa por mercados a política neoliberal é implacável. A competição tecnológica exige mais do que nunca a imposição da idéia da neutralidade da ciência, da neutralidade das ações do homem. E neste momento que a tarefa do intelectual faz-se imprescindível para alertar, denunciar e, fundamentalmente, impedir a confusão ideológica e a perda das referências progressistas, revolucionárias. O neoliberalismo, como era de se esperar, entendeu a importância dos conteúdos gerais da educação básica como instrumentos necessários à formação do trabalhador e pôs a seu serviço os seduzíveis para teorizar uma educação de *qualidade*. O problema é que os seduzidos não entenderam que há diferenças profundas entre a formação do trabalhador e a formação do homem, duas posições ideologicamente opostas, reconhecíveis no projeto histórico a elas subjacente. A falta de um projeto histórico superador das relações sociais impostas pelo capitalismo e a clareza das referências para sua leitura e construção contribuíram, certamente, para enfatizar na nossa área - na graduação e mais notadamente na pós-graduação - a formação filosófica de caráter idealista, a qual impede aos futuros professores e pesquisadores fazer a leitura da realidade social em que vivemos. Pesquisadores comprovaram que os docentes que passaram a atuar na Pós-graduação da Educação Física brasileira foram qualificados, em grande escala, nos mestrados e doutorados dos Estados Unidos, numa tendência voltada para uma concepção positivista de ciência. Esses quadros incrementaram, através da orientação bibliográfica, a importação cultural, científica e tecnológica, já dominante no sistema educacional e contribuíram decididamente para um processo de formação com orientação estritamente técnica, direcionada aos aspectos específicos da área, e fechada para a discussão mais ampla - filosófica, histórica ou política - que permitisse aos novos profissionais o exercício da crítica e da busca de soluções para os problemas enfrentados pela Educação Física/Espportes compreendida na dinâmica social brasileira.

Assim, grande parcela desses profissionais abraçou a bandeira dos seduzidos, defendendo e espalhando teorias que contribuíram e contribuem, fatalmente, para incrementar a alienação e o obscurantismo político nas nossas escolas. Graduandos e pós-graduandos são levados a acreditar que o ponto de partida para explicar a realidade social é a compreensão ingênua e despolitizada do nosso micro-universo, elevado à categoria de análise sob o nome de cotidiano. Superdimensionando as ações, as crenças, as intenções e conceitos dos indivíduos sobre a realidade, promove-se o pensamento de que só os indivíduos existem realmente e que são eles os construtores da sua própria realidade. Dessa forma, estabelecido que a transformação social depende, prioritariamente, da vontade e do

esforço dos próprios envolvidos nos problemas, tomam forma as novas pedagogias, as novas metodologias. A Educação Física passa a ser a disciplina que faz do aluno o transformador da sociedade. Atividades como jogos e esportes são elevados ao status de práticas que, de por si, respondem pela superação do nível da qualidade de vida, como se tal qualidade não fosse determinada pelas relações sociais em que se desenvolve a vida dessa população. Na visão linear alienante da lógica idealista, os educadores em formação desconhecem que a qualidade de vida desenvolve-se na contradição entre o pólo do que beneficia ou protege os membros de uma população concreta e o pólo do que os lesiona ou destrói, e que o regime neoliberal, ao criar as sociedades mais desiguais já vistas na história da humanidade, exacerbou o pólo destruidor tornando quase impossível, no momento, a melhoria da qualidade de vida não apenas da população brasileira senão de importante parte do planeta.

Certamente uma globalização já foi bem sucedida: a globalização da ignorância e da miséria. Mas, enquanto seduzidos/alienados/cooptados, defendem denodadamente o *operacional*, os *resultados*, a *eficiência* e a *eficácia* no processo de formação de um *novo trabalhador* - que atenda plenamente os interesses globalizantes neoliberais -, os intelectuais orgânicos, jamais seduzíveis ou cooptáveis, conscientes da sua tarefa revolucionária, estarão lutando pela formação de *novos homens* que possam romper as barreiras do atraso educacional, do obscurantismo cultural, da miséria e da escravidão indigna a que o capitalismo submete o povo brasileiro.

### **Concluindo..**

Os profissionais envolvidos com a educação física, o esporte e o lazer, bem como as entidades organizativas que os representam, precisariam ser convencidos da necessidade de sua inserção nesse jogo. Para tanto, seria fundamental rever a crítica simples e compulsiva ao Estado como reprodutor de desigualdades sociais e caminhar no sentido da construção de um Estado que fosse capaz de se apresentar como espaço poroso e receptivo à tensão existente entre diferentes interesses. Se tais proposições apontam para a defesa de um certo corporativismo, isso não se deve apresentar como elemento impeditivo. A realidade atual indica sua necessidade. A ausência de projetos políticos democráticos e fundamentalmente igualitários para esses setores tem sido uma constante em sua trajetória política, facilitando, inclusive, o trânsito dos interesses que defendem o caminho da seleção, da exclusão e dos particularismos (Linhaes, 1996).

Tais proposições apresentam-se como uma alternativa, ainda que parcial, para o enfrentamento das desigualdades que perpassam a construção institucional da democracia em sociedades capitalistas. Apontam para o controle público da ação do Estado e, ao mesmo tempo, preservam a autonomia organizativa da sociedade.

Tais considerações, por conseqüência, apontam também para a necessária revisão dos

paradigmas adotados nas análises relativas aos padrões de relacionamento do Estado com os setores em questão. Perspectivas funcionalistas tendem a supervalorizar processos adaptativos e compreensões macro-estruturais, desprezando, assim, a intencionalidade dos atores e, conseqüentemente, as possibilidades de que o conflito seja o elemento central na análise do jogo. E esses elementos são fundamentais para que os grupos se posicionem, estrategicamente, em defesa de seus interesses.

Acrescente-se a isso o fato de que as representações neoliberais, que hoje adentram o Estado Brasileiro, já se posicionam numa perspectiva conflituísta, atentas à mobilização social e política, e demandando do Estado regulações mínimas, relativas à equalização das imperfeições de mercado que os afetam. Tal constatação pode ser ratificada, por exemplo, nas barganhas entre grupos liberalizantes e conservadores, responsáveis pela condução do processo de reformulação da legislação esportiva brasileira, pós-88 (Linhaes, 1996).

Ao analisarmos as Políticas Educacionais implementadas no Brasil na década de 80 e 90 reconhecemos como determinações:

a) os ajustes estruturais (reestruturação tecnológica e produtiva, estratégias do processo de reestruturação neoliberal) impostos aos demais países, que reduzem a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico, à lógica do mercado, (pela manutenção de taxas de lucro e da propriedade privada);

b) as exigências estabelecidas pelas agências financiadoras como o Banco Mundial, na definição de políticas educacionais no Brasil. (El desarrollo en la practica: la ensenanza superior de las lecciones derivadas de la experiencia);

c) a submissão das políticas do governo brasileiro à lógica, aos ditames e acordos com as agências financiadoras internacionais. Além das orientações dos acordos são necessários os formuladores nas diversas instancias do governo e os implementadores das formulações por dentro do sistema educacional.

Segundo Torres (1996), o Banco Mundial não apresenta idéias isoladas, mas uma proposta articulada, uma ideologia e um pacote de medidas e reformas, propostas aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula.

Para Tommasi, Warde e Haddad (1996), estas políticas declaram o objetivo de elevação da qualidade do ensino, enquanto implementam a redução dos gastos públicos para a educação e mantêm-se indiferente à carreira e ao salário do magistério.

Os parâmetros desse assalto se revelam quando comparamos os processos em andamento. De um lado, a proposta neoliberal do governo (Edital 04/97, Of. Circular 019/98, GAB/SESu/MEC, de quatro de março de 1998), de outro, os processos anteriores de luta da sociedade brasileira pela Universidade pública, gratuita e de qualidade,

socialmente referenciada preservados na memória das entidades sociais como o ANDES-SN, ANPEd, ANFOP, CBCE, ABESS e outras.

Para chegar a formulação da Resolução 003/87(CFE, que reordenou a formação do profissional de Educação Física, por exemplo, constatamos aproximadamente dez anos de debates dos profissionais da área (1979 a 1987). Mesmo assim, setores foram excluídos de participar e prevaleceram, hegemonicamente, as concepções sustentadas pelas Universidades do Sudeste e Sul do Brasil, notadamente da USP e da Associação de Diretores das Faculdades de Educação Física de São Paulo. Atualmente discutem-se novamente as Diretrizes para a formação, agora sob os auspícios do CNE - Comissão de Especialistas do MEC e o CONFEF - Conselho Nacional de Educação Física, que organiza as posições nas regionais, envolvendo diretores de escolas, para assegurar interesses corporativistas. Tais articulações e posições estão sendo questionadas pelo Movimento Nacional Contra a regulamentação da Profissão.

Tendo como referência, portanto, o que pode ser detectado em documentos já elaborados, destacamos 21 tópicos para aprofundar análises comparativas e reconhecermos as profundas e radicais diferenças entre as propostas do governo e seus aliados/formuladores e, as propostas da sociedade brasileira organizada em torno dos interesses da classe trabalhadora.

Apresentamos, a seguir, os tópicos abstraídos de documentos, que permitem reconhecer o embate de projetos antagônicos, pela consideração dos conteúdos confrontacionais que se tencionam e imprime direções à formação humana. Vamos tratar dos antagonismos para identificar as contradições e assim visualizarmos elementos superadores.

**1) Fundamentação filosófica:** na proposta do Governo o enfoque é no perfil, na competência, nas habilidades, no individualismo, na adaptação ao mercado de trabalho *versus* "objetivos-avaliação da formação humana, profissional, com base nas necessidades da sociedade de transformações sociais, no mundo do trabalho;

**2) Referências éticas (móvel da conduta humana e profissional):** o capital, o mercado mundializado, a globalização da economia *versus* "a luta histórica da classe trabalhadora, pela emancipação econômica, social e cultural de classes";

**3) Primado:** da técnica, propostas neotecnistas caracterizadas pela sofisticação tecnológica, da utilização dos materiais instrucionais, dos pacotes instrucionais, dos kits *versus* do conhecimento e saber socialmente produzidos e socializados, em processos interativos, produtivos, dialógicos, considerando em primeiro lugar o ser humano;

**4) Justificativa:** sintonizar a Universidade com uma Nova Ordem Mundial, sintonia com paradigmas do mundo moderno, científico-tecnológico *versus* sintonia com as reivindicações e aspirações das amplas massas, pelas transformações sociais do modo de produção capitalista na perspectiva da construção do socialismo;

**5) Idéia de currículo:** centralizado pelos parâmetros e diretrizes, sustentando modalidades de avaliação (Provão, SAEB, ENEN) e, proposições para substituir grades e currículo mínimo *versus* "currículo espiralado com base no padrão unitário de qualidade que assegure uma produção cultural e científica verdadeiramente criadora e conforme as reivindicações e aspirações da maioria da sociedade brasileira"

6) **Organização do conhecimento:** a organização do conhecimento em disciplinas, com ênfase na transmissão, com o uso de tecnologias informacionais *versus* "produção e organização do conhecimento de forma espiralada, em ciclos, com critérios relacionados à relevância social";

7) **Meios de ensinar e materiais didáticos:** colocados como substituto do trabalho docente e barateamento do ensino *versus* processos interativos e produtivos em que os meios de produção do ensino e materiais didáticos são dominados por todos os participantes;

8) **Concepção de formação:** a formação propedêutica/etapista, em cursos sequenciais, o aligeiramento na formação *versus* "a formação integralizadora, inicial e continuada, totalizante, de conjunto e com aprofundamento, como uma consistente base teórica".

9) **Participação docente:** os incentivos à docência através de bolsas e produtividade atrelada a lógica das tarefas e da terceirização do trabalho docente, com retirada de direitos e conquistas trabalhistas *versus* "gestão democrática, valorizada por reajustes salariais dignos, Planos de Carreira e Política de Capacitação Docente, condições objetivas de trabalho adequadas";

10) **Concepção de aprendizagem:** a idéia do aluno como ator principal, construtor e as novas tecnologias como elemento revolucionário do processo *versus* "o aluno e o professor como produtores consumidores e socializadores do conhecimento científico de relevância social para todos, dominando meios de produção e circulação democrática do saber";

11) **Compreensão da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão:** impossível para a universidade, mas possível no aluno *versus* "indissociabilidade enquanto princípio da organização do trabalho pedagógico e do modelo de universidade";

12) **Concepção de currículo:** por disciplinas, extensivo *versus* "currículo problematizado, intensivo, com base em projetos, pesquisas matriciais, com abordagens qualitativas, pesquisa-ação, pesquisa-participante";

13) **Concepção de reforma curricular:** revisão da estrutura e da natureza do currículo *versus* "alterações significativas na organização do processo de trabalho pedagógico e nas relações de poder e comunicação";

14) **Visão de formação:** divisão entre formação acadêmica e formação profissional, entre bacharéis e licenciandos, entre pesquisadores e aplicadores, com universidades de ensino, de pesquisa e de extensão/serviços *versus* formação integral, sólida base teórica, forjada nas atividades de ensino-pesquisa e extensão, para intervenções nos campos de trabalho a serem expandidos, pela ampliação do poder aquisitivo, distribuição de renda e, por direitos assegurados;

15) **Formação de professores:** formação pedagógica imediatista, treinar habilidades desejáveis em curto prazo, em Centros fora das Universidades *versus* formação na universidade, com tempo pedagógico adequado, em condições de trabalho apropriadas para uma sólida formação inicial;

16) **Concepção de perfil profissional:** formação por perfil desejado, acadêmico e profissional, dicotomizado, com base em competências e habilidades ligadas ao mercado de trabalho *versus* "formação por objetivos-avaliação relacionados a necessidades históricas, à

relevância social, ao mundo do trabalho capitalista e à perspectiva de sua superação, de acordo com interesses Immanizantes da sociedade brasileira";

17) **Núcleo obrigatório:** (definição de percentual máximo comum obrigatório de 50% *versus* "referência no padrão nacional de qualidade e relevância social");

18) **Tempo de integralização curricular:** redução do tempo de formação *versus* "ampliação da oferta para integralização da formação inicial e continuada, com qualidade social e com recursos/investimentos adequados";

19) **Compreensão de formação crítica:** compreensão de espírito crítico restrito a dar e receber crítica (consciência intransitiva *versus* "critica) como práxis social transformadora, implicando consciência transitiva;

20) **Concepção de inovação:** proposta inovadora/reforma *versus* "proposta reconceptualizadora/alteração no processo de trabalho pedagógico"

21) **Processo de reformas:** processo orientado por comissões SESu/MEC (Especialistas) e dentro das IES (direções/burocracia), monitoradas por agencias financeiras internacionais *versus* "ampla participação, no tempo pedagógico e político necessário para democratizar experiências e envolver amplas parcelas de interessados nas reconceptualizações curriculares";

22) **Novo ordenamento legal:** aceitação, sem críticas, da nova LDB e do Plano Nacional de Educação, bem como de todas as medidas decorrentes da legislação *versus* "críticas/revogação da nova LDB e defesa de Planos da Sociedade Civil";

23) **Custos:** estão sendo previstos recursos para comissões realizarem o trabalho de elaboração de diretrizes para responder a prazos fixados por agências financiadoras internacionais *versus* "processo científico permanente instituído nas IES, pela via da avaliação curricular qualitativa e baseada na valorização do magistério superior";

24) **Modelos e padrões de referência para o trabalho docente:** modernização, super exploração, universidade de serviço, docência e pesquisa de resultados, privatizante e terceirizado *versus* "trabalho autônomo e autonomia criadora, dimensão pública da pesquisa, tanto na sua realização quanto na destinação de resultados".

25) **Avaliação:** centralizada, unificada (Provão, SAEB, ENEM)

26) **Atuação do Estado:** maximizado no controle pedagógico e de gestão através de contratos de desenvolvimento institucional (organizações sociais), minimizado no financiamento. Perspectiva de controle, pelas diretrizes e parâmetros, apropriação simplista de tecnologias e expropriação do trabalho docente, minimizado na intervenção social e substituído por parcerias e organizações sociais *versus* Estado compreendido e situado historicamente e, portanto, ordenador do poder econômico, político, militar, ideológico e cultural.

Este paralelo inicial indica uma contradição para a classe trabalhadora. Sua formação está sob os auspícios de Diretrizes, centralizadoras e orientadas ideologicamente pelo Estado Capitalista que desqualifica a formação emancipatória, desalienadora. Indica também que existem proposições que foram construídas em coletivos de pesquisadores e entidades

da sociedade civil que apresentam elementos para a reconceptualização curricular enquanto alternativas estratégicas.

Tais possibilidades estratégicas vão além de meras inovações curriculares, pela via de diretrizes orientadas pelo Estado burguês que, na essência, não alteram os pilares do currículo, a saber: o processo de trabalho pedagógico e as relações de poder. Não cabe ao Governo ordenar a formação do povo sob os auspícios da lógica do Estado burguês, capitalista.

Impõe-se, portanto, como imperativo da consciência histórica da classe trabalhadora, lutar contra a ingerência do Governo na construção de diretrizes. Cabe sim ao Estado, garantir o financiamento para que, com autonomia científica e pedagógica, com base em processos coletivos internos, democráticos, com ampla participação e representação, construam-se eixos comuns nacionais, norteadores da formação acadêmica, inicial e continuada, cujo referencial é o padrão unitário de qualidade. Referencial construído ao longo de décadas pelas entidades que se articulam em defesa da educação pública no Brasil.

O Processo de definição de diretrizes curriculares, sob os auspícios da política do MEC, apresenta-se com características de "assalto às consciências e amoldamento subjetivo". É um arranhão que levará a granguena.

É imperativo da luta de classes construir outra proposta veiculada aos interesses e necessidades humanas e de humanização, relacionados à classe trabalhadora.

#### **IV.A reconceptualização do currículo**

A filosofia da práxis (Vázquez, 1977) ou filosofia marxista informa, do ponto de vista filosófico, epistemológico e de projeto de sociedade, a direção a ser assumida na formação humana, cujos indicadores metodológicos centrais são a unidade entre teoria-prática, a criatividade, a reflexão crítica superadora e o trabalho como princípio educativo.

Urge, portanto, reconhecermos o que são as reivindicações e as possibilidades de definição de diretrizes para a graduação e de reconceptualização do currículo na perspectiva da filosofia da práxis. Neste sentido, reconhecemos indicadores preliminares e básicos para a formação que são;

a) sólidas e consistentes condições objetivas para o trabalho pedagógico, implicando isto em valorização da carreira, e com salários dignos;

b) reconceptualização do currículo pela reconceptualização da Prática do processo de trabalho pedagógico, que implica na formação continuada de professores das IES na perspectiva de novas relações de trabalho pedagógico na produção do conhecimento para a formação acadêmica consistente e socialmente relevante e na consideração do Plano de Carreira e Política de Capacitação Docente;

c) valorização do trabalho pedagógico como essencial. A valorização da profissionalização, do exercício do magistério superior, reconhecendo-se como essência, historicamente construída, da intervenção profissional, o ato pedagógico no trato com conhecimentos científicos que dão direção ao processo de formação humana;

- d) sólida formação teórica com base no trabalho de pesquisa;
- e) construção teórica das áreas como e com categorias da práxis social;
- f) pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade contraditória e complexa;
- g) trabalho partilhado/coletivo na construção do conhecimento interveniente;
- h) trabalho interdisciplinar, construído na base de novas relações de produção;
- i) formas de relação/unidade teoria-prática, na base do trato com o conhecimento, na produção do conhecimento;
- j) relações entre professores/alunos de responsabilidades mútuas entre os produtores/construtores de conhecimentos e da realidade;
- k) trabalho como princípio na concepção de formação inicial e continuada
- l) superação da divisão e fragmentação nas habilitações, entre formação acadêmica e profissional;
- m) auto-organização do coletivo, para a autonomia, criatividade, responsabilidade social.
- n) perspectiva de horizonte histórico a sociedade socialista.

Os indicadores aqui levantados estão referenciados nas demandas/necessidades sociais tradicionais, emergentes, imediatas, mediatas e históricas para as intervenções profissionais, à luz do projeto histórico anticapitalista.

## V. A resistência ativa

A América Latina vem, tradicionalmente, sustentando lutas. Segundo Perry Anderson são valores, idéias e exemplos que inspiram alternativas à dominação imperialista. É factível e frutífera a consciência ativa dos repertórios regionais do qual fazem parte Tiradentes, Tupac Amaru, Zumbi, Martí, Mariátegui, Zapata, Chico Mendes, o MST e o EL LN, entre outros.

A grande referência histórica para orientar **a prática pedagógica, a produção do conhecimento, a formação humana e a intervenção em políticas públicas** são as reivindicações e necessidades históricas do povo brasileiro, por condições objetivas de existência humana dignas, por liberdade, democracia, cidadania, equidade e justiça social.

Os dados da realidade atualizam os conteúdos históricos da luta de classes. **A tarefa estratégica é entrar nas lutas cotidianas**, para encontrar pontos de apoio entre um sistema de reivindicações que parta das atuais condições objetivas e conduza a conquista no plano da formação humana, o que significa poder definir a direção das políticas públicas, do projeto de escolarização, do projeto político-pedagógico da instituição e da orientação clara e precisa da prática pedagógica.

A tarefa não é reformar ou humanizar o capitalismo, modernizá-lo ou adaptar a formação aos novos paradigmas científico-tecnológicos. Isto a histórica luta de classes já

provou ser impossível.

O que se exige é a atenção à tática, mesmo as pequenas e parciais. O movimento revolucionário defende incansavelmente os direitos democráticos dos trabalhadores e suas conquistas sociais.

A defesa do Projeto ético-político ante a crise de decomposição do modo capitalista de organizar a vida exige dominar a política, estabelecer relações de confronto com o poder constituído, antecipação de formulação e respostas às propostas instituí-das.

Docentes, estudantes e técnico-administrativos brasileiros estão resistindo à "ofensiva neoliberal", através de ações acadêmicas, científicas e políticas. Urge lutar contra o "assalto às consciências e o amoldamento subjetivo" pela via de Diretrizes Cuiurriculares para os Cursos de Graduação, sob os auspícios da Política do Governo para a Educação Superior. Esta Política que compromete o futuro do Brasil como nação soberana deve ser contida. Urge recolocar a discussão da viabilidade do projeto socialista como horizonte histórico para a **formação humana das novas gerações**.

## Referências

- ACHOUR JR., Abdallah e ZAMBERLAN, Eloi. Bacharel em ciências do esporte - implantação. *Revista da APEF*, Londrina, v. 12, n. 2, p. 58-60, 1997.
- ALMOND, Len; et al. Sport: raising the game - A Physical Education perspective. *The British Journal of Physical Education*, v.27, n. 3, p.6-11, 1996.
- TOFFLER, Alvin. Entrevista concedida ao jornal *O Estado de São Paulo*. Caderno B-10 de 29/10/95.
- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar,1999.
- ANFOPE. Documento Final VI ENCONTRO, *Anais...* Belo Horizonte, 1992.
- ANPEd. *Relatório sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo, dezembro de 1997.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo, Bomtempo Editorial, 2000.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- ARAÚJO, Cláudio Gil e ARAÚJO, Denise S.M.S. Exercício e Saúde. In: *Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Física e Desportos*. Ensino à Distância. Volumes I a VII, Brasília, 1986.
- ARROYO, Miguel. *Escola: fronteira avançada dos direitos*. (fotocópia) 1995.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Da Educação Física*. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BALZAN, N. César. Sete Asserções inaceitáveis sobre a Inovação educacional?. In: *Educação & Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciências da Educação – Junho, CEDES nº 6 Cortez Editora Autores Associados/São Paulo, Páginas 119-139, 1980.
- BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/ BANCO MUNDIAL. *El Desarrollo en la practica. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. 1st ed. ISBN 0-8213-2773-9.
- BANCO MUNDIAL. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Conferência Mundial de Educação para Todos. Bankok, 1990.
- BARELA, José Angelo et al. Estudo sobre o teste de aptidão física para o ingresso no ensino de licenciatura/bacharelado em educação física da UNESP/Rio Claro. *Revista de Educação Física, UEM*, v. 1,n. 1, p. 32-34, 1992.
- BARRETO, Elba S. de S. Políticas públicas de educação: atuais marcos de análise. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 5-14, 1994.
- BATISTA JUNIOR, Paulo N. "Neoliberalismo": revolta contra o século 20. *Folha de São Paulo*. Opinião Econômica.05/12/96.

BATISTA JUNIOR, Paulo N. "Lula e a Globalização", Folha, 12/10/96.

BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. "Ser forte para fazer a nação forte: a Educação Física no Brasil (1932-1945)". São Paulo, 1991, p.244 Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1991.

BERKOWITZ, Edward D. *America's welfare state from Roosevelt to Reagan*. Johns Hopkins University Press, 1991.

BETTI, Irene C. R. "Esporte na escola: mas é só isso professor?" *Motriz*. 1995, v.1,n.1, p. 25-31, 1995.

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. Ensino de primeiro e segundo Graus: Educação Física para quê? In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.13, n. 2, p. 282-287, 1983.

\_\_\_\_\_. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992. p. 239-260.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a Educação Física Escolar. In: *Revista Paulista de Educação Física*, v. 5, n. 1/2, dez. p.70-75, 1991.

\_\_\_\_\_. valores e finalidades da educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BIRDSALL, Nancy & SABOT, Richard. *Opportunity Foregone: Education in Brazil*. Washington (DC), IDB/John Hopkins University. 1996.

BLOCK, Martin E. & VOGLER, E. W. Inclusion in regular physical education: the research base. *JOPERD*, n. 65, v. 1, p. 40-44, 1994.

BOTTOMORI. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 123-124, 1988.

BRACHT, Valter A *Construção do campo Acadêmico Educação Física no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a Educação Física*. UFES, 1996. (mimeo.).

\_\_\_\_\_. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista de Educação Física, UEM*, Maringá, v.1,n.0, p. 38-43, 1989.

\_\_\_\_\_. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte/CBCE*, v. 7, 1986.

\_\_\_\_\_. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. Educação Física/ciências do esporte: que ciência é essa? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.14, n.3, 1993, p.111-118.

\_\_\_\_\_. Esporte - Estado - Sociedade. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte/ CBCE*, 1989.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Decreto Lei n. 1212, de 17 de abril de 1939*.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional. *Revista do PAIUB/MEC*, 1996.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação para Todos. *Anais*, Brasília, MEC/SEF, 1994.

- BRASIL. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília : CORDE, 1994.
- \_\_\_\_\_. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Departamento de Educação Especial. Subsídios para a elaboração da política nacional para integração das pessoas portadoras de deficiência no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 125-132. 1992.
- \_\_\_\_\_. INEP. *Políticas públicas e educação*. Brasília: INEP, p. 97-101, 1987.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano decenal de educação para todos 1993-2003*. Brasília, 1993.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Física e Desportos. *Proposta curricular por habilitação específica para cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil*. Brasília, 1979.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República, 1985. *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República: 1986-1989*. Brasília, 1985.
- \_\_\_\_\_. Presidente F. H. Cardoso. *Uma estratégia de desenvolvimento social*. Brasília: Presidência da República, 1996.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Planejamento. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Avaliação e perspectivas - 1982*. Brasília, vol. 6, 1983.
- \_\_\_\_\_. MEC. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, D.O.U. , a. CXXXIV, n. 248, 23.12.96, p. 27833-27841.
- \_\_\_\_\_. MEC/CNE. Resolução n. 03/97. Diretrizes para o Novo Plano de Carreira e remuneração do Magistério Público.
- \_\_\_\_\_. *Plano Decenal de Educação Para Todos*. MEC, Brasília, 1994.
- BREIVIK, Gunnar. Sport in high modernity: sport as a carrier of social values. *Journal of the Philosophy of Sport*, Vol. XXV, 1998, p. 103-118.
- BRIDGES, William. *Mudanças nas relações de trabalho*. São Paulo: Makron, 1996.
- BRIZEZINSKI, Iria. Desafios à implementação de uma política de formação de professores. Salário, estrutura de carreira, habilitação e qualificação. In: MEC/SEF/SESu. *Por uma política de formação de professores para a educação básica*. Brasília, Fundação Amae para a Educação e Cultura, 1994.
- BROWN, Philip. Education, the free market and post-communist reconstruction. *British Journal os Sociology of Education*, v. 13, n. 4, p. 465-474,1992.
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- CAGIGAL, J. M. Sugestões para a educação física brasileira na década de setenta. *Revista Brasileira de Educação Física*, v.6, n.21, 22,23), Brasília, 1974.
- CALE, Lorraine. "Health related exercise in schools – PE has much to be proud of!" *The British Journal of Physical Education*. 1996, v. 27, n. 4, p. 8-13.

- CANDAU, Vera Maria e LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3 ed., p. 49-63, 1990.
- CANFIELD, Jefferson T. A ciência do movimento humano como área de concentração de um programa de pós-graduação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.14, n.3, 1993, p.146-148.
- CARMO, A. A. e ARAGÃO, Rosália de. Aspectos críticos de uma formação acrítica. *Cadrenos CEDES*, n. 88, p. 32-37, 1987.
- CARMO, A. B do. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. Brasília : Secretaria dos Desportos/PR, 1991.
- CARMO, A. B do. Licenciatura e/ou bacharelado: alguns entendimentos possíveis. *Motrivivência*. UFS, v.1, n. 1, p. 73-76, 1988.
- CARMO, Apolônio. Resolução 03/87: conquista da Educação Física ou recomposição hegemônica burguesa. UFU, 1987, mimeo.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical*. London: The Falmer Press, 1986.
- CARTA de BELO HORIZONTE: reflexões sobre a Educação Física brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2, 1984, *Anais...* Minas Gerais: CBCE, 1984.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Os impactos da reforma educacional na educação física brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, *Anais...* Goiânia, 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, Papirus, 1988.
- CAVALCANTI, Kátia B. Para unificação em ciência da motricidade humana. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 2, p.176-185, jan. 1996.
- CHAPMAN, Val. “Tem year old children’s perceptions of learning with regard to physical activity: “if I wanted to learn how to do it, I’d ask my dad”. *The Britis Journal of Physical Education*. v. 27, n. 4, p. 14-17, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. A crise na educação brasileira: confusão entre privilégio e direito. In: *I Congresso Internacional - Qualidade e Excelência na Educação: um encontro entre humanismo e tecnologia*. Niterói, RJ, 1993. (fotocópia)
- CHAVES, Márcia. *Prática de ensino: formação profissional e emancipação*. Maceió: EDUFAL, 2000.
- COELHO, Ildeu M. *O ensino de graduação e currículo*. Curitiba, UFPR, 1994.
- COGIOLLA, O. *A Crise Capitalista e a Universidade Brasileira*. XVII Congresso do ANDES/SN (Fevereiro de 1998) (mímio.)
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo, Cortez, 1992.

- COLL, CESÁR. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo, Ática, 1996.
- CONARCFE. Documento Final, V ENCONTRO, *Anais...* Belo Horizonte, 1990.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Anais...* Brasília: MEC/SEF, 1994.
- COSTA, Francisco Carreiro da. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Revista de Educação Física, UEM*, v.5, n.1, p. 27-39, 1994.
- COSTA, Lamartine P. da. As ecologias da educação física e do esporte no futuro. In: *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas (SP): Papirus, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A Reinvenção da Educação Física e do desporto segundo paradigma do lazer e da recreação*. Lisboa, Ministério da Educação e Cultura - Direção Geral dos Desportos, 1987.
- COSTA, Márcio da. Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional. *Educação e Sociedade*. Ano XV, dezembro, 1994.
- COSTA, Vera Lúcia de M. Formação universitária do profissional de Educação Física – A discussão sobre a andragogia. In: COSTA, Vera Lúcia de M. (Org.). *Formação profissional universitária em Educação Física*. Rio de Janeiro: Editora Central da universidade Gama Filho, 1997. 344 p.
- \_\_\_\_\_. A formação universitária do profissional de Educação Física. In: PASSOS, Solange (Org.). *Educação Física e Esporte na Universidade*. Brasília: MEC/SEED/UnB, 1988..
- CRAFT, Diane H Inclusion: physical education for all. *JOPERD*, v. 1, n. 65, p. 22-23, 1994.
- \_\_\_\_\_. Implications of inclusion for physical education. *JOPERD*, v. 1, n. 65, p. 54-56, 1994 a.
- CUNHA, Luiz Antonio. O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteiras em movimento? *Avaliação*. Campinas, v.2, n.4, pp.13-24, 1997.
- CUNHA, Manuel S.V. e. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium, s.d.
- \_\_\_\_\_. *Motricidade humana, uma nova ciência do homem*. Ciclo de Conferências, ISEF/UTL, julho, 1989, Lisboa, Portugal.
- CUPOLILLO, Amparo Villa. *Corpo e espírito - o corpo reificado na Educação Física*. Dissertação (Mestrado) Rio de Janeiro, UFRRJ, 1996.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica da educação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do Corpo*. Campinas/SP, Papirus, 1995.
- DARIDO, Suraya Cristina. *A ação pedagógica do professor de educação física: estudo de um tipo de formação profissional científica*. Tese (Doutorado) São Paulo, USP, 1996.
- DECKER, Robert. A formação do docente em Educação Física e Desportiva. *Boletim da Federação Intemacional de Educação Física*, Belo Horizonte, v. 47, n. 3, p. 39-41, 1977.

- DEPAUW, Karen P. & KARP, Grace G. Preparing teachers for inclusion: the role of higher education. *JOPERD*, v. 1, n. 65, p. 51-53 e 56, 1994.
- DEPAUW, Karen P. Inclusive physical activity meaningful movement & the third millennium. In: CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - AIESEP. *Anais...* Rio de Janeiro, 1997.
- DIECKERT, Jürgen. Avaliação da Educação Física permanente em professores de Educação Física. *ARTUS: Revista de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 147-150, 1981
- DRAIBE, Sônia. Brasil: o sistema de proteção social e suas transformações recentes. Subprojeto: Reforma dos programas sociais. Projeto: *Reformas políticas para aumentar a efetividade do Estado na América Latina*. 1992.
- DUFOUR, Walter. O currículo dos institutos de Educação Física. *Boletim da Federação Internacional de Educação Física*, Belo Horizonte, v. 47, n. 3, p. 52-58, 1977.
- ENGELS, F. Prefácio à Edição inglesa. In: MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- ESCOBAR, Micheli O. e SOUZA, D. V. P. *A formação do profissional de Educação Física nos cursos superiores de graduação*. Recife: UFPE, 1986. (fotocópia)
- ESCOBAR, Micheli O. Reformulação dos currículos de formação em Educação Física. *Motrivivência*, v. 7, n. 1, dez., p.63-67, 1988.
- ESCOBAR, Micheli O., TAFFAREL, Celi N. Z. Metodologia do ensino de Educação Física. *Boletim ANPED*, n. 1, p. 86-7, set. 1992a.
- ESCOBAR, Micheli O., TAFFAREL, Celi N. Z. O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física. In: CONGRESSO SOBRE A UFPE, 1, 1992, Recife. *Anais*. Recife, p. 53-70, 1992b.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. *Motrivivência*, v. 7, n. 8, p.91-102, 1995.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. *Transformação da Didática: Construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Uma experiência na disciplina Escolar Educação Física*. Campinas/SP UNICAMP, (Tese doutorado) 1997.
- EVANS, John. "Defining a subject: the rise and rise of new PE". *British Journal of Sociology of Education*. v. 11, n. 2, p.155-169, 1990.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo G. et alii. O velho problema da regulamentação - contribuições críticas à sua discussão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 3, p. 266-272, maio/96.
- FARIA JÚNIOR. Alfredo Gomes de. Licenciatura e bacharelado: uma abordagem perspectiva/objetiva. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *Anais...* São Paulo, v. 11, n.1, p. 48-53, 1989.
- \_\_\_\_\_. Educação Física: globalização e profissionalização - uma crítica a uma perspectiva neoliberal. *Motrivivência*, Ano IX, n. 10, dezembro de 1997, p. 44-60.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos pedagógicos da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. v. 1.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. Professor de Educação Física: licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho. *Fundamentos pedagógicos da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, v.2, p. 15-33, 1987.

FENSTERSEIFER, Haimo H. As teses equivocadas na formação do profissional de Educação Física e Desportos. In: *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 5., 19 Recife.1986. (fotocópia).

\_\_\_\_\_. Avaliação de eficácia nos processos de formação de professores de Educação Física. *ARTUS: Revista de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 89-94, 1981.

FERREIRA NETO, Amarílio. Educação Física em Sergipe: ou a formação política do professor. *Motrivivência*, ano VI, n. 4, p.153-160, 1993..

\_\_\_\_\_. Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira, Vitória:UFES/CEFD, 1996.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

FIGUEIRAS, L.; DRUCK, Graça. O projeto do Banco Mundial, O Governo FHC e a privatização das universidades federais. *Plural*. Revista da Associação dos professores da UFSC - SSIND, V. 6 Nº 9 p. 15-27, Jan/Jun., 1997.

FORRESTER, V. *O Horror econômico*. São Paulo, UNESP, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCHINI, Emerson. Perspectivas e tendências da atuação profissional em educação física. *Revista da APEF - Londrina*, v.12, n.1, p.65-79, 1997.

FREIRE, João B. *De Corpo e Alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Sumus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo, Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a Educação Física Escolar In: *Revista Paulista de Educação Física*. v. 5, n. 1/2, jan./dez., p. 76-78, 1991..

FREITAS, Helena C.L. de. *O trabalho como princípio articulador da teoria-prática*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1993.

FREITAS, Luiz.Carlos de.A especificidade da educação e a transformação do pedagogo. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4.; São Paulo. *Anais...* São Paulo, , p. 455-471. t. 1, 1988.

\_\_\_\_\_. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Organização do trabalho pedagógico. *Revista de Estudos*. v.14, n. 1, p.10-18, 1991.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: ou de como ocultar a fragmentação*. Campinas, 1988 (fotocópia).

- FREITAS, Luiz Carlos de. Seis teses sobre a educação e a contemporaneidade. Porto Alegre: VI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), *Anais...* UFRGS, 1991a. (fotocópia.)
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.
- FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1993.
- GALLARDO, Jorge S. P. *Preparação profissional em educação física: um estudo dos currículos das escolas de educação física do estado de São Paulo e sua relação com a educação física na pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau*. Dissertação (mestrado), Escola de Educação Física, USP, 1988.
- GAZIER, Bernard. *Economie du travail et de l'emploi*. Paris: Dalloz, 1991.
- GEBARA, Ademir. "Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI." In: *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas (SP): Papirus, 1992.
- GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- GHIRALDELLI JR. Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.
- \_\_\_\_\_. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 11, n. 3, p.197-200, 1990.
- GIDDENS, Antony. *Veja*, 30-9-98, p. 11.
- GILLIVER, K. Un update from the school curriculum and assessment authority. *The British Journal of Physical Education.*, v. 27, n. 4, p.23-24, 1996.
- GLAT, R. "O papel da família na integração do portador de deficiência". *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 2, n. 4, p.111-118. 1996.
- \_\_\_\_\_. *A integração dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro : Sette Letras, 1995.
- GOELLNER, Silvana Vilorde. *O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola*. Porto Alegre, 1992, 215p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, UFRGS, 1992.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRANDO, José Carlos. *A educação física e o processo de industrialização: uma prática de sacralização do corpo*. Dissertação (Mestrado), Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

- GRUPO DE TRABALHO UFPE-UFSM VISÃO DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1991.
- GUIMARÃES, Eliane V. et alii. Estágio: um pé no futuro. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.161-169, 1995.
- HAAG, Herbert. Development and structure of a theoretical framework for sport science ('Sportwissenschaft'). *Quest*, n. 31, p. 25-35, 1979.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.
- HARVEY, J.; BEAMISH, R.; DEFRANCE, J. Physical Exercise Policy and the Welfare State: A Framework for Comparative Analysis. *International Review for the Sociology of Sport*, v.28 n.1, p. 53-64, 1993.
- HEENAN, Jill. Inclusive elementary and secondary physical education. *JOPERD*, n. 65, v. 1, p. 48-50, 1994.
- HILDEBRANT, Reiner; OLIVEIRA, Amauri A. BÁSSOLI. A necessidade de uma mudança metodológica no ensino da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* v.16, n. 1, 1994, p. 6-13.
- IANNI, Octavio. *Sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- JANNUZZI, G. S. de. M. "Oficina abrigada e a integração do deficiente mental". *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 51-63. 1992.
- JANNUZZI, G. S. de. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas : Editora Autores Associados, 1992a.
- JEBER, Leonardo José. A relação teoria e prática no ensino e suas implicações na área de educação física escolar. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.79-90, 1995.
- JESSOP, Bob. *Changing forms and functions of the state in an era of globalization and regionalization*. Paper presented in EAPE conference, Paris, 1991.
- KELLY, Luke E. Preplanning for successful inclusive schooling. *JOPERD*, n. 65, v. 1, p. 37-39, 1994.
- KLIEBARD, H. M.. *Dhestruggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York e London: KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KUENZER, A. Política educacional e planejamento no Brasil: Os descaminhos da transição. In: CALAZANS, M. J. et alii. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.
- KUNZ, Elenor et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, proposições, argumentações. In *Revista do CBCE*, Vol 20 (1), 1998 p.37 – 47.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí. UNIJUI, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Transformação Didático - pedagógica do Esporte*. Ijuí. UNIJUI, 1994.
- \_\_\_\_\_. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.46-54, 1995.

\_\_\_\_\_. Ciência e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 2, jan/ 96, p.138-142.

LABARCA, Guillermo. *Economia política da la educación*. 3 ed. México: Nueva Imagem, 1987.

LACKS, Solange. Formação do Educador: estudo sobre as problemáticas significativas do trabalho pedagógico a partir da Prática de Ensino de Educação Física. *Anais... XII CONBRACE*, Caxambu, MG, 2001.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LAUGLO, Jon. “Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação.” *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p.11-13, mar.1997.

LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. *Quest*, v. 42, n. 2, p. 161-183, 1990.

LENINI. *Imperialismo etapa superior do capitalismo e as teses para a reconstrução da IV Internacional*, 1980.

LIMA, Magali A. de. *Formas arquiteturas esportivas no Estado Novo (1937-1945): suas implicações na plástica de corpos e espíritos*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, FUNARTE, 1979.

LOCKE, Lawrence, DODDS, Patt. Pesquisa sobre a educação do professor de Educação Física. *ARTUS: Revista de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 51-59, 1981.

LOUREIRO, Robson. *Pedagogia histórico-critica e Educação Física: A relação teoria - prática* Dissertação de Mestrado (UNIMEP). Área de concentração Filosofia e História da Educação, 1996.

LOVISOLO, Hugo. Navegar é preciso ou sobre o que faremos no meio do rio. CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, AIESEP, *Anais...* Rio de Janeiro, 1997. *Artus - Revista de Educação Física e Desportos*; v. 13, n.1, p. 32., 1997.

LUIZ, Fernanda R. et alii. Desvendando o estágio em educação física. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.170-176, 1995.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Rio de Janeiro, Elfos, 1989.

LUO, Ping. Political Influence on Physycal Education and Sport in the People’s Republic of China. *International Review for the Sociology of Sport*, volume 30, n. 1, 1995, p. 47-60.

MACEDO, Paulo M. S. de. Na prática a teoria será outra. Será mesmo??? *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.148-150, 1995.

MACHADO, Lucília. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”. In: C. J. Ferreti (Org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MAGALHÃES, Leila M. S. de. Na prática a teoria será outra. Será mesmo??? *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.134-138, 1995.

- MAGUIRE, Paul. Developing successful collaborative relationships. *JOPERD*, n. 65, v. 1, p32-36, 1994.
- MAJOR, John. Sport - raising the game: response from the Prime Minister. *The British Journal of Physical Education.*, v.27, n. 3, p.5, 1996.
- MALDANER., Otavio Aloisio. *A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola - professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática.* Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1997.
- MANOEL, Edison de J. *Introdução ao estudo da filosofia da Educação Física e dos desportos.* Brasília, Horizonte, 1984.
- \_\_\_\_\_. Movimento Humano: considerações acerca do objeto de estudo da educação física. *Boletim FIEP*, v. 56, n. 1, p. 33-39, 1986.
- MANTOAN, M. T. E & COLS. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo : Memnon, 1997.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. A dicotomia teoria/prática na educação física. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.73-78, 1995.
- MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.* 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- MARINHO, Marcelo J. M. da C. *Profissionalização e credenciamento: a política das profissões.* Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.
- MARTIN, Hans Peter e SHUMANN, Harald. *A armadilha da globalização.* 2 ed., São Paulo: Globo, 1996.
- MARTINS JUNIOR, Joaquim. Avaliação do ensino do curso de Educação Física da UEM. In: ENCONTRO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UEM, 2, Maringá, 1986. *Anais...* Maringá, 11, p. 52-84, 1986.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política.* São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Formações pré-capitalistas.* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Prefácio a uma contribuição à crítica da economia política.* São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A miséria da filosofia.* São Paulo: Global, 1985a.
- \_\_\_\_\_. Trabalho alienado e superação da auto-alienação humana: manuscritos econômicos filosóficos de 1844. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx, Engels: história.* 3.ed. São Paulo: Ática, 1989b
- \_\_\_\_\_. *Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos: terceiro manuscrito.* 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)
- \_\_\_\_\_. *O Capital: crítica da economia política.* 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a. v.1. v.2.

- \_\_\_\_\_. *Capítulo VI inédito de o Capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, 1969.
- \_\_\_\_\_. *O manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 1984.
- MARX, Karl. *Trabalho assalariado e capital*. 3. ed. São Paulo: Global, 1985b. MARX, Karl., ENGELS, Friederich. *História*. São Paulo: Ática, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho assalariado e capital*. São Paulo: Globo Editora, 1985.
- McCALL, Reneé. Na inclusive preschool physical education program. *JOPERD*, n. 65, v. 1, p. 45-47, 1994.
- McNAMEE, Mike. Equality, education and physical education. *Cambridge Journal of Education*, v. 24, n. 2, p. 333-337, 1993.
- MEDINA, João Paulo Subirá. *A Educação Física cuida do corpo...e "mente"*. Campinas: Papirus, 1983.
- MELLO, Rosângela Aparecida de; BRACHT, Valter. Educação Física: revisão crítica e perspectiva." *Revista de Educação Física, UEM*, v.3, n. 1, p. 3-11, 1992.
- MELO, Victor Andrade. Relação teoria & prática e formação profissional na educação física brasileira: apontamentos na história. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.103-115, 1995.
- MENDES, Cláudio L. Reforma curricular dos cursos de educação física através de uma proposta oficial: o caso da resolução n. 03/87. In: SOUSA, Eustáquia S. & VAGO, Tarcísio M. *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte, 1997.
- MEZZADRI, Fernando Marinho. *A educação física no terceiro grau: história; função; análise da proposta curricular*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, 1992.
- MINARELLI. (*Empregabilidade, o caminho das pedras*. São Paulo: Gente, 1995)
- MOCKER, Maria C. de M. (org.) Avaliação curricular do curso de educação física na universidade federal de Santa Catarina. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.204-216, 1995.
- MOREIRA, A.F.B. & SILVA, Tomas Thadeu da. *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1995.
- MOREIRA, W.W. (Org.) *Educação Física & Esportes*: Campinas, Papirus, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Educação Física escolar*. Uma abordagem fenomenológica. Campinas, UNICAMP, 1991.
- \_\_\_\_\_. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- \_\_\_\_\_. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, S. *Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília: MEC/SEED/UnB, p. 261-275, 1988.
- NAISBIT, John. *Paradoxo Global*. São Paulo: Campus. 1994
- NASCIMENTO, Juarez V. do. A elaboração de projeto pedagógico para a formação do profissional de educação física. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 5, n. 1, p. 63-68, 1994.

- MCGINN, Noel. Education, Democratization, and Globalization: a challenge for Comparative Education, *Comparative Education Review*, vol.40, n° 4, November 1996.
- NOZAKI, Hajime T. O discurso da formação de uma nova era e o caso da informática na educação física brasileira. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.268-276, 1995.
- NUNES, Silma. *Análise de conjuntura ou uma reflexão sobre a modernidade*. In: ADUFU. Revista de balanço da Diretoria Executiva da ADUFU-SS. Gestão Reconstrução. Novembro 1997, p. 20.
- OLIVEIRA, José G. M. de. Entrevista concedida à *Revista Desportos & Lazer* - jan. fev. mar./83, pag. 8-9.
- \_\_\_\_\_. Recursos humanos em Educação Física e Esportes, formação e utilização; os recursos de formação de bacharéis em esporte: avaliação de uma proposta. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 11, n. 2, p. 158-59, jan. 1990.
- \_\_\_\_\_. Os currículos de formação de bacharéis em esporte: avaliação de uma proposta. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 11, n. 2, p. 158-159, jan. 1994.
- \_\_\_\_\_. Preparação profissional em Educação Física. in: PASSOS, S. (Org.). *Educação Física & esportes na Universidade*. Brasília: MEC/SEED/UnB, p. 225-242, 1988.
- OLIVEIRA, Rosa M. A. de. *Nos dias atuais, quem quer ser professor(a)? A opção profissional na visão das(os) alunas(os)*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1995.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de *Consenso e conflito da Educação Física*. Campinas, Papirus, 1994.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Relatório 1995.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAIVA, Vanilda. “Produção, qualificação e currículos.” In: M. L. FRANCO e D. ZIBAS (orgs.). *Final do século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PAIVA, Vanilda e WARDE, Mirian. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: PAIVA, Vanilda (org.) *Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico*. Campinas, SP, Papirus, 1994.
- PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz. *Educação Física no Brasil: aspectos filosóficos-pedagógicos subjacentes à política Nacional em Ciência e Tecnologia para esta área no período 1970-1985*. Dissertação (Mestrado) - PUC, 1990.
- SODRÉ, Nelson Werneck *História militar do Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- PARLEBAS, Pierre. *Perspectivas para uma educação física moderna*. Passine, Espanha, Unisport and Andalucia, 1987.
- PASSOS, Solange (Org.). *Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília:MEC/SEED/UnB, 1988.
- PELLEGRINE, Ana Maria. A formação profissional em Educação Física. In: PASSOS, S. (Org.). *Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília: MEC/SEED/UnB, p. 247-259, 1988.

- PETRAS, James. *Os intelectuais em retirada*. In: Debate - Ano II, n. 59, Maio, 1994.
- PETROSKI, Édio L.. Cineantropometria: caminhos metodológicos no Brasil. In: FEEREIRA NETO, a.; GOELLNER, S. V.; BRACHT, V. (Orgs.). *As ciências do esporte no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, p.81-101, 1995
- PICCOLO, Vilma L. N. (Org.) *Educação Física escolar: ser..ou não ter?* Campinas, UNICAMP, 1993.
- PIERON, Maurice. A avaliação na formação profissional dos professores de atividades físicas. *Boletim da Federação Intemacional de Educação Física*, Belo Horizonte, v. 47, n. 3, p. 44-52, 1977.
- \_\_\_\_\_. Melhores professores de Educação Física através da utilização de pesquisas no ensino em Educação Física. *ARTUS: Revista de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 171-175, 1981.
- PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.
- PINTO, Leila M. S. de M., et alii. Graduação em educação física: avaliando a formação do profissional. In: SOUSA, Eustáquia S. & VAGO, Tarcísio M. *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte, 1997.
- PIRES, Giovani de Lorenzi (org.). Educação Física e Prática de Ensino: pensando novas relações entre universidade e escola pública. *Motrivivência*, ano VIII n. 9, p.225-234, 1995.
- \_\_\_\_\_. Na prática a teoria será outra. Será mesmo??? *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.139-144, 1995.
- \_\_\_\_\_. Globalização, cultura esportiva e educação física. *Motrivivência*, ano IX, n. 10, p.26-43, 1997.
- PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Brasiliense, SP, 1981.
- PRESSER, Mário Ferreira. “Globalização e regionalização: notas sobre o Mercosul.” *Revista Indicadores Econômicos FEE* (Fundação de Economia e Estatística Siegrified Emanuel Heuser). Porto Alegre, RS, v.23, n. 3, nov. 1995.
- PUIGGLÓS, Adriana. Los límites de las alternativas pedagógicas tradicionales. *La Educación - Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, n. 119, 1994.
- RAGO, Luzia M.; MOREIRA, Eduardo F. P. *O que é taylorismo*. 5 ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1988.
- RAMOS, Glauco Nunes Souto. *Educação Física: licenciatura e/ou bacharelado? Analisando as implicações de uma estrutura curricular*. Dissertação (Mestrado). São Paulo, PUC, 1995.
- RAMOS, Sílvia C. Coutinho. Chuchu e educação física. *Revista Corpo & Movimento*, p. 33, 1984.
- RARICK, L. The domain of physical education as a discipline. *Quest*, v. 9, n. 49, p. 45-52, 1967.
- RAY, Carol Axtell e MICKELSON, Roslyn Arlin. “Restructuring Students for restructured work: the economy, scholl reform and non-college-bound youths.” *Sociology of Education*, v. 66, n. 1, p.1-20, 1993.

- REID, Ivan. War, skirmish or feint? Education against poverty 1960 to 1980. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 13, n. 3, p. 285-305, 1992.
- REIMERS, Fernando. *Dueda externa y financiamiento de la educación*. Su impacto en Latinoamérica. Santiago (Chile): S.R.V. Impresos S.A., 1990, 221 p.
- RIO GRANDE DO SUL. UNISINOS. *Relatório da reunião sobre proposta de reformulação das Licenciaturas*. São Leopoldo: AESUFOPE, 1987.
- RIZZO, T., BROADHEAD, G.D., and KOWALSKI, E. Changing kinesiology and physical education by infusing information about individuals with disabilities. *Quest*, v. 49, n. 2, p. 229-237, 1997.
- \_\_\_\_\_. Inclusion in regular class: breaking from tradicional curricula. *JOPERD*, n. 65, v. 1, p. 24-26, 1994.
- RODRIGUES, Mauro Costa. *Parecer sobre a resolução da reestruturação dos cursos de formação de profissionais em Educação Física*. Brasília: MEC/CFE, 1987. (fotocópia.)
- ROMANELLI, Otáisa de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- ROSA, Marcelo Victor da. Na prática a teoria será outra. Ser' mesmo??? *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.145-147, 1995.
- ROSEMBERG, Fúlvia, PIZZA, E. P., MONTEIRO T. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP e REDUC, 1990.
- SANTIN, Silvino. Desporto educacional e cultura corporal - relações interdisciplinares em meio à revolução tecnológica: perspectivas para o século XXI. ENCONTRO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, *Anais....* Ouro Preto, MG, de 19 a 22 de novembro de 1997. Palestra de Abertura.
- \_\_\_\_\_. *Educação Física: outros caminhos*. Porto Alegre. EST/ESEF, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí/RS, UNIJUÍ, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educação Física: Temas Pedagógicos*. Porto Alegre. EST.ESEF. 1992.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Teoria e prática: a relação possível e necessária. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.11-30, 1995.
- SANTOS, Alex S. B. dos. Na prática a teoria será outra. Ser' mesmo??? *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.151-155, 1995.
- SANTOS, Luiz A. de Menezes, et alii. Grupo de Estudos - Contribuição - A formação do profissional de educação física. *Motrivivência*, ano I, n. 2, p.97-100, 1989.
- SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro : WVA, 1997. 176p.
- SAVIANI, Dermeval. "Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina". In: *Estado e Educação*. São Paulo: Papirus: CEDES: ANDE: ANPED, 1992.

- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)
- \_\_\_\_\_. *A Nova lei da Educação LDB Trajetório Limites e perspectivas*. São Paulo, Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Da nova ldb ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. São Paulo, Autores Associados, 1998.
- SBDEF. *Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.
- SCHARTZ Gilson. Tecnologia ainda pode salvar os japoneses. *Folha de São Paulo*. Tendencias Internacionais 2-Dinheiro, domingo, 5 de abril de 1998.
- SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciando: contexto histórico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.
- \_\_\_\_\_. Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília, 23 de abril de 2001.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992a.
- SEVERINO, A. J.. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)*, v.10, n. 17, p.29-40, 1992.
- SHERRIL, Claudine et alii. Equal-status relationships in the gym. *JOPERD*, n. 65, v. 1, p. 27-31, 1994.
- SHIGUNOV, Viktor. O que deve mudar na educação física das universidades brasileiras. *Revista de Educação Física, UEM*, v.3, n.1, p. 27-31, 1992.
- SHIOZAWA, Ruy S. C. at alii. *Qualidade no atendimento e tecnologia de informação*. São Paulo: Atlas, p. 17,1993.
- SILVA, Elisabeth Camargo da. Educação Física: desconexão entre teoria e prática. *Revista da Fundação de Esportes e Turismo*. Ano 1, n. 2, , p. 20-22, 1989.
- SILVA, João B. *Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional do especialista em educação física e desportos e os planos nacionais nas áreas educacional e desportiva no Brasil*. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 1983.
- SILVA, João Bosco da. Regulamentação da profissão. *Corpo & Movimento*. Ano I, n. 2, , p. 33, 1984.
- SILVA, Márcia N. G. da. Uma abordagem sobre a formação profissional: resgatando a relação teoria e prática. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.260-267, 1995.

- SILVA, Paulo da T. N. *Avaliação da aprendizagem em educação física na escola de 1º grau*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 1993.
- SILVA, Rossana Valéria de Sousa e. *Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. Dissertação (Mestrado), UFSM, 1990.
- SILVA, Tomáz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA T. T. (coord) *Teoria educacional crítica em tempos pós modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SMITH, Anthony D. “Por uma cultura global?” In: FEATHERSTONE, Mike. *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física. Raízes européias e Brasil*. Campinas, Autores Associados, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos da educação física escolar*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 11, n. 16, p.51-68, 1990.
- SOARES, Carmen L., TAFFAREL, Celi N. Zulke e ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, W. W. (ORG.) *Educação Física & Esportes*. São Paulo, Papirus, 1992.
- SOARES, M.L.Q. *Mercosul direitos humanos, globalização e soberania*. Belo Horizonte. Inédita, 1997.
- SOARES, Magda B. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1988.
- SOARES, Maria Clara Souto. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: TOMMASI, L. WARDE, M. HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *História militar do Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- SOUZA, J.F. Os desafios Educacionais no Nordeste e a responsabilidade dos Centros de Educação e suas Universidades Públicas. Cadernos do Centro de Educação. Ano 1, Março de 1997
- SOUZA, Maria Inês Salgado de. *Os empresários e a educação, o IPES e a política educacional após 1964*, Petrópolis, Vozes, 1981.
- STEINHILBER, Jorge. *Profissional de educação física...existe? Porque regulamentar a profissão!!!*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- TAFFAREL, Celi N. Zulke; ESCOBAR, Micheli. *Contribuições ao debate sobre propostas curriculares para o ensino da Educação Física no primeiro e segundo graus da rede Estadual de Ensino*. São Paulo, SP, 1993, (mimeo).
- TAFFAREL, Celi N. Z. *A formação do profissional da educação física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. *As idéias pedagógicas sobre conteúdo veiculado através das propostas curriculares para o ensino de 1º e 2º graus: o caso da Educação Física*. Campinas: UNICAMP, 1990. (fotocópia.)

\_\_\_\_\_. Formação do profissional do ensino de Educação Física. *Boletim ANPED*, n. 1, p. 132, set., 1992b.

\_\_\_\_\_. Análise dos currículos de Educação Física no Brasil: contribuições ao debate. *Revista da Educação Física da UEM*, Maringá, v. 3, n. 1, p. 56, 1992a.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. As idéias Pedagógicas sobre formação de professores no Brasil: (1960-80) veiculadas através dos resumos analíticos em Educação do INEP. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 6., 1991 E ENCONTRO DOS PAÍSES DO CONE SUL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, *Anais...* Porto Alegre, 1991.

\_\_\_\_\_. Concepção de aulas abertas a experiência em educação física. Discussão de pressupostos em relação a fins e objetivos, à luz da realidade da educação física brasileira. *Motrivivência*, ano VI, n. 4, p.41-7, 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. et al. *Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. *Movimento*, Ano IV, n. 7, p. 43-51, 1997.

\_\_\_\_\_. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de graduação: o assalto 'as consciências e o amoldamento subjetivo. In: *Revista da Educação Física/UEM*, v.9, n. 1, p.13-23, 1998.

\_\_\_\_\_. *Relatório Técnico de Trabalho: Projeto - A Prática Pedagógica na Produção do Conhecimento e Formação Acadêmica na Área de Educação Física -*, apresentado ao CNPq, Proc. Nº 521941/96-2, Recife, 1998.

TAMBURRINI, Claudio M. Sports, facism, and market. *Journal of the Philosophy of Sport*, Vol. XXV, 1998, p. 35-47.

TANGUY, Lucie, ROPÉ. Françoise.(Org). *Savoirs et compétence: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1994.

TANI, Go et alii. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP. 1988.

TANI, Go. Perspectivas da Educação Física como disciplina acadêmica. In: Simpósio Paulista de Educação Física, 2., 1989, Rio Claro. *Anais*. Rio Claro: UNESP, 1989.

\_\_\_\_\_. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis: Revista de divulgação científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física*. Vol. 3, nº 2, Rio de Janeiro. U.G.F., 9-49, 1996.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a Educação Física Escolar. In: *Revista Paulista de Educação Física*. V. 5, n. 1/2, jan./dez., 1991, p.61-69.

- TANI, Go; FREIRE, João B.; BETTI, Mauro. Debate: Perspectivas para a Educação Física Escolar In: *Revista Paulista de Educação Física*. v.5, n. 1/2, jan./dez., 1991, p. 79-87.
- TARDIF et al. Os professores face ao saber. *Teoria e Educação*, POA: Pannônica, n.4, p. 215 – 233, 1991.
- TAVARES, M. da C. e FIORE, J. L. *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- TEDESCO, J. C. *El desafío educacional: calidad y democracia*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales de la U. B. A., 1994.
- TEIXEIRA, Luiz A. Estudo da motricidade humana como fonte de ordem para um tema científico, uma profissão e um componente do currículo escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 7, n. 1, p. 77-91, 1993.
- THERRIEN, Jacques. *O saber social da prática docente*. Fortaleza: FAE/Universidade Federal do Ceará, 1993. (fotocópia.)
- TOJAL, João Batista A. Gomes. A formação nos cursos de educação física face ao mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.11, n. 2, p. 160, jan. 1990.
- TOJAL, João Batista A. Gomes. Formação profissional em educação física. *Anais - Artus - Revista de Educação Física e Desportos*, v.13, n. 1, p.112,1997.
- \_\_\_\_\_. A formação de recursos humanos em educação física, voltada a questão da pessoa portadora de deficiência. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.11, n. 3, p. 217-18, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Currículo de graduação em Educação Física: a busca de um modelo*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Motricidade humana: o paradigma emergente*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1994.
- TORRES, Rosa Marí. Melhoria e Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In; TOMMASI, L. WARDE, M. HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996.
- TRATTNER, Walter I. *From poor law to welfare state: a history of social welfare state in America*. 2 ed. The Free Press, New York, 1979.
- TSYGANKOV, V. “Introdução”. In: Academia de Ciências de URSS (Org.) *O socialismo e a ciência*. Moscou: Progresso, 1987.
- TUBINO. Manoel Gomes. *As dimensões sociais do Esporte*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1992.
- UNESP. *Proposta de reestruturação do curso de licenciatura em educação física e criação do curso de bacharelado em educação física do Instituto de biociências do campus de Rio Claro*, SP, UNESP, 1988.
- VAGO, Tarcísio Educação Física na escola: Lugar de práticas corporais lúdicas. In: *Presença Pedagógica*. v. 02, n. 10, Jul/Ago. 1996.
- VAGO, Tarcísio Mauro. “Rumos da Educação Física escolar: o que foi, o que é, o que poderia ser”, In: II ENCONTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA FLUMINENSE. *Anais...* Niterói, UFF, 1997.

- VAGO, Tarcísio. Um Lugar Sobre o Corpo. In: *Presença pedagógica*. Março/Abril, 1995.
- VALENTE, Márcia Chaves. *Lazer e recreação no currículo de educação física*. Maceió: EDUFAL, 1997.
- VANDEVELDE, Louis. A avaliação nos cursos de formação de professores de Educação Física. *ARTUS: Revista de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 18-21, 1981. (Número especial)
- VEIGA NETO, Alfredo J. da. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.17, n. 2, p.128-137, jan/96.
- VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas/SP, Papirus, 1995.
- VEJA, 19/10/94. *A revolução que liquidou o emprego*.
- VEJA, 24/07/96. *Acabou o piquenique*, p. 7-9.
- VEJA, 29/11/95. *O cartola de mil coelhos*, p. 7-10.
- VERENGUER, Rita de C. G. *Preparação profissional em educação física: das leis à implementação dos currículos*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação física - Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- VIEIRA, S. L. (). A quem serve a nova Universidade? *Cadernos de Pesquisa*, 58, 82-88, 1986.
- WAJSKOP, Gisela. A brincadeira entre teoria e prática: pistas para uma reflexão. *Motrivivência*, v. 7, n. 8, p.116-123, 1995.
- WANG, Zhen e OLSON, Ernest G. Present Status, Potential and Strategies of Physical Activity in China. *International Review for the Sociology of Sport*, v. 32, n. I, p. 69-86, March, 1997.
- WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro : WVA, 1997. 314p.
- WIGGERS, Ingrid D. Estágio supervisionado de educação física: memória das experiências de ensino. *Motrivivência*, ano V, n.5,6,7, p.102-110, 1994.
- WORLD BANK. Priorities and Strategies for Education - *A World Bank Review*,1995.
- YOUNG, Michel. Bridging the theory/practice divide: an old problem in a new context. In: *Educational and Child Psychology*. Londres, v.7, n.3, 1990.
- ZEICHNER, K. M. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA; VOLVER A PENSAR LA EDUCACIÓN, *Anais...* La Coruña : Paideia, Madrid : Morata, v. I, p. 385-398, 1995.
- ZEICHNER, Kenneth M., LISTON, Daniel P. *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. p. 08-20.
- ZEIGLER, E. *Physical education and sport: an introduction*. Philadelphia: Lea & Febiger, 1982.

## Referências por data de publicação

### 2001

LACKS, Solange. Formação do Educador: estudo sobre as problemáticas significativas do trabalho pedagógico a partir da Prática de Ensino de Educação Física. *Anais...* XII CONBRACE, Caxambu, MG, 2001.

SCHEIBE, Leda. Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília, 23 de abril de 2001.

### 2000

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo, Bomtempo Editorial, 2000.

CHAVES, Márcia. *Prática de ensino: formação profissional e emancipação*. Maceió: EDUFAL, 2000.

### 1999

ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar, 1999

### 1998

BREIVIK, Gunnar. Sport in high modernity: sport as a carrier of social values. *Journal of the Philosophy of Sport*, Vol. XXV, 1998, p. 103-118.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.

COGIOLLA, O. *A Crise Capitalista e a Universidade Brasileira*. XVII Congresso do ANDES/SN (Fevereiro de 1998) (mimeo.)

KUNZ, Elenor et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, proposições, argumentações. In *Revista do CBCE*, v.20, n. 1, p.37-47, 1998.

SAVIANI, D. *Da nova ldb ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. São Paulo, Autores Associados, 1998.

HARTZ Gilson. Tecnologia ainda pode salvar os japoneses. *Folha de São Paulo*. Tendências Internacionais 2-Dinheiro, domingo, 5 de abril de 1998.

TAFFAREL, Celi. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de graduação: o assalto 'as consciências e o amoldamento subjetivo. In: *Revista da Educação Física/UEM*, v.9, n. 1, 1998, p.3-23.

TAFFAREL, Celi. A formação profissional e as diretrizes curriculares do Programa Nacional de graduação: o assalto 'as consciências e o amoldamento subjetivo. . In: *Revista da Educação Física/UEM*, v.9, n. 1, p.13-23, 1998.

TAFFAREL, Celi N. Z. Relatório Técnico de Trabalho: Projeto - A Prática Pedagógica na Produção do Conhecimento e Formação Acadêmica na Área de Educação Física -, apresentado ao CNPq, Proc. Nº 521941/96-2, Recife, 1998.

SCHARTZ Gilson. Tecnologia ainda pode salvar os japoneses. *Folha de São Paulo*. Tendencias Internacionais 2-Dinheiro, domingo, 5 de abril de 1998.

TAMBURRINI, Claudio M. Sports, facism, and market. *Journal of the Philosophy of Sport*, Vol. XXV, 1998, p. 35-47.

## 1997

ACHOUR JR., Abdallah e ZAMBERLAN, Eloi. Bacharel em ciências do esporte - implantação. *Revista da APEF*, Londrina, v. 12, n. 2, p. 58-60, 1997.

ANPed. *Relatório sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo, dezembro de 1997

CASTELLANI FILHO, Lino. Os impactos da reforma educacional na educação física brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, *Anais...* Goiânia, 1997.

COSTA, Vera Lúcia de M. Formação universitária do profissional de Educação Física – A discussão sobre a andragogia. In: COSTA, Vera Lúcia de M. (Org.). *Formação profissional universitária em Educação Física*. Rio de Janeiro: Editora Central da universidade Gama Filho, 1997. 344 p.

CUNHA, Luiz Antonio. O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteiras em movimento? *Avaliação*. Campinas, v.2, n.4, pp.13-24, 1997.

DEPAUW, Karen P. Inclusive physical activity meaningful movement & the tird milenium. In: CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - AIESEP. *Anais...* Rio de Janeiro, 1997.

ESCOBAR, Micheli Ortega. *Transformação da Didática: Construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica.Uma experiência na disciplina Escolar Educação Física*. Campinas/SP UNICAMP, (Tese doutorado) 1997.

FARIA JÚNIOR, Educação Física: globalização e profissionalização - uma crítica a uma perspectiva neoliberal. *Motrivivência*, Ano IX, n. 10, dezembro de 1997, p. 44-60.

FIGUEIRAS, L.; DRUCK, Graça. O projeto do Banco Mundial, O Governo FHC e a privatização das universidades federais. *Plural*. Revista da Associação dos professores da UFSC - SSIND, V. 6 Nº 9 p. 15-27, Jan/Jun., 1997.

FORRESTER, V. *O Horror econômico*. São Paulo, UNESP, 1997.

- FRANCHINI, Emerson. Perspectivas e tendências da atuação profissional em educação física. *Revista da APEF* - Londrina, v.12, n.1, p.65-79, 1997.
- LAUGLO, Jon. "Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação." *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p.11-13, mar.1997.
- LOVISOLO, Hugo. Navegar é preciso ou sobre o que faremos no meio do rio. CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, AIESEP, *Anais...* Rio de Janeiro, 1997. Artus - Revista de Educação Física e Desportos; v. 13, n.1, p. 32., 1997.
- MALDANER., Otavio Aloisio. *A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola - professores de química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática*. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1997.
- MANTOAN, M. T. E & COLS. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon, 1997.
- MENDES, Cláudio L. Reforma curricular dos cursos de educação física através de uma proposta oficial: o caso da resolução n. 03/87. In: SOUSA, Eustáquia S. & VAGO, Tarcísio M. *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte, 1997.
- NUNES, Silma. *Análise de conjuntura ou uma reflexão sobre a modernidade*. In: ADUFU. Revista de balanço da Diretoria Executiva da ADUFU-SS. Gestão Reconstrução. Novembro 1997, p. 20.
- PINTO, Leila M. S. de M., et alii. Graduação em educação física: avaliando a formação do profissional. In: SOUSA, Eustáquia S. & VAGO, Tarcísio M. *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte, 1997.
- PIRES, Giovanni de Lorenzi. Globalização, cultura esportiva e educação física. *Motrivivência*, ano IX, n.10, p.26-43, 1997.
- RIZZO, T., BROADHEAD, G.D., and KOWALSKI, E. Changing kinesiology and physical education by infusing information about individuals with disabilities. *Quest*, v. 49, n. 2, , p. 229-237, 1997.
- SANTIN, Silvino. Desporto educacional e cultura corporal - relações interdisciplinares em meio à revolução tecnológica: perspectivas para o século XXI. ENCONTRO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, *Anais....* Ouro Preto, MG, de 19 a 22 de novembro de 1997. Palestra de Abertura.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro : WVA, 1997. 176p.
- SAVIANI. *A Nova lei da Educação LDB Trajetório Limites e perspectivas*. São Paulo, Autores Associados, 1997.
- SOARES, M.L.Q. *Mercosul direitos humanos, globalização e soberania*. Belo Horizonte. Inédita, 1997.
- SOUZA, J.F. Os desafios Educacionais no Nordeste e a responsabilidade dos Centros de Educação e suas Universidades Públicas. *Cadernos do Centro de Educação*. Ano 1, Março de 1997

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke.. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. *Movimento*, Ano IV, n. 7, 1997, p. 43-51.

TAVARES, M. da C. e FIORE, J. L. *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TOJAL, João Batista A. Gomes. Formação profissional em educação física. *Anais - Artus - Revista de Educação Física e Desportos*, v.13, n. 1, p.112,1997.

VAGO, Tarcísio Mauro. “Rumos da Educação Física escolar: o que foi, o que é, o que poderia ser”, In: II ENCONTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA FLUMINENSE. *Anais...* Niterói, UFF, 1997.

VALENTE, Márcia Chaves. *Lazer e recreação no currículo de educação física*. Maceió: EDUFAL, 1997.

WANG, Zhen e OLSON, Ernest G. Present Status, Potential and Strategies of Physical Activity in China. *International Review for the Sociology of Sport*, v. 32, n. I, p. 69-86, March, 1997.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro : WVA, 1997. 314p.

## 1996

ALMOND, Len; et al. Sport: raising the game - A Physical Education perspective. *The British Journal of Physical Education*, v.27, n. 3, p.6-11, 1996.

BIRDSALL, Nancy & SABOT, Richard. *Opportunity Foregone: Education in Brazil*. Washington (DC), IDB/John Hopkins University. (1996).

BRACHT , Valter A *Construção do campo Acadêmico Educação Física no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a Educação Física*. UFES, 1996. (mimeo).

BRACHT, Valter. Avaliação institucional. *Revista do PAIUB/MEC*, 1996.

BRASIL. Presidente F. H. Cardoso. *Uma estratégia de desenvolvimento social*. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. MEC. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, D.O.U. , a. CXXXIV, n. 248, 23.12.96, p. 27833-27841.

BRIDGES, William. *Mudanças nas relações de trabalho*. São Paulo: Makron, 1996.

CALE, Lorraine. “Health related exercise in schools – PE has much to be proud of!” *The British Journal of Physical Education*. 1996, v. 27, n. 4, p. 8-13.

CAVALCANTI, Kátia B. Para unificação em ciência da motricidade humana. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 2, p.176-185, jan. 1996.

CHAPMAN, Val. “Tem year old children’s perceptions of learning with regard to physical activity: “if I wanted to learn how to do it, I’d ask my dad”. *The Britis Journal of Physical Education*. v. 27, n. 4, p. 14-17, 1996.

- COLL, CESÁR. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo, Ática, 1996.
- CUPOLILLO, Amparo Villa. *Corpo e espírito - o corpo reificado na Educação Física*. Dissertação (Mestrado) Rio de Janeiro, UFRRJ, 1996.
- DARIDO, Suraya Cristina. *A ação pedagógica do professor de educação física: estudo de um tipo de formação profissional científica*. Tese (Doutorado) São Paulo, USP, 1996.
- FERREIRA NETO, Amarílio. *Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira*, Vitória:UFES/CEFD, 1996.
- GILLIVER, K. "Un update from the school curriculum and assessment authority". *The British Journal of Physical Education.*, v. 27, n. 4, p.23-24, 1996.
- GLAT, R. "O papel da família na integração do portador de deficiência". *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 2, n. 4, p.111-118. 1996.
- LOUREIRO, Robson. *Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: A relação teoria - prática* Dissertação de Mestrado (UNIMEP). Área de concentração Filosofia e História da Educação, 1996.
- MAJOR, John. Sport - raising the game: response from the Prime Minister. *The British Journal of Physical Education.*, v.27, n. 3, p.5, 1996.
- MARTIN, Hans Peter e SHUMANN, Harald. *A armadilha da globalização*. 2 ed., São Paulo: Globo, 1996.
- MCGINN, Noel. Education, Democratization, and Globalization: a challenge for Comparative Education, *Comparative Education Review*, vol.40, n°4, November 1996.
- ROMANELLI, Otáisa de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SOARES, Maria Clara Souto. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: TOMMASI, L. WARDE, M. HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOARES, Maria Clara Souto. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: TOMMASI, L. WARDE, M. HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- STEINHILBER, Jorge. *Profissional de educação física...existe? Porque regulamentar a profissão!!!*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. *Motus Corporis: Revista de divulgação científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física*. Vol. 3, n° 2, Rio de Janeiro. U.G.F., 9-49, 1996.
- TORRES, Rosa Marí. Melhoria e Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In; TOMMASI, L. WARDE, M. HADDAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996.
- VAGO, Tarcísio Educação Física na escola: Lugar de práticas corporais lúdicas. In: *Presença Pedagógica*. v. 02, n. 10, Jul/Ago. 1996.

VERENGUER, Rita de C. G. *Preparação profissional em educação física: das leis à implementação dos currículos*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação física - Universidade Estadual de Campinas, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M., LISTON, Daniel P. *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. p. 08-20.

## 1995

ARROYO, Miguel. *Escola: fronteira avançada dos direitos*. (fotocópia) 1995.

BETTI, Irene C. R. “Esporte na escola: mas é só isso professor?” *Motriz*. 1995, v.1,n.1, p. 25-31, 1995.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do Corpo*. Campinas/SP, Papirus, 1995.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. *Motrivivência*, v. 7, n. 8, p.91-102, 1995.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

GLAT, R. *A integração dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro : Sette Letras, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUIMARÃES, Eliane V. et alii. Estágio: um pé no futuro. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.161-169, 1995.

IANNI, Octavio. *Sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

JEBER, Leonardo José. A relação teoria e prática no ensino e suas implicações na área de educação física escolar. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.79-90, 1995.

KUNZ, Eleonor. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.46-54, 1995.

LUIZ, Fernanda R. et alii. Desvendando o estágio em educação física. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.170-176, 1995.

LUO, Ping. Political Influence on Physycal Education and Sport in the People’s Republic of China. *International Review for the Sociology of Sport*, volume 30, n. 1, 1995, p. 47-60.

MACEDO, Paulo M. S. de. Na prática a teoria será outra. Será mesmo??? *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.148-150, 1995.

MAGALHÃES, Leila M. S. de. Na prática a teoria será outra. Será mesmo???. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.134-138, 1995.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A dicotomia teoria/prática na educação física. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.73-78, 1995.

MELO, Victor Andrade. Relação teoria & prática e formação profissional na educação física brasileira: apontamentos na história. *Motrivivência*, ano 7, n. 8, p.103-115, 1995.

## 1994

BARRETO, Elba S. de S. Políticas públicas de educação: atuais marcos de análise. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 5-14, 1994.

BETTI, Mauro. valores e finalidades da educação física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BLOCK, Martin E. & VOGLER, E. W. Inclusion in regular physical education: the research base. *JOPERD*, n. 65, v. 1, p. 40-44, 1994.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação para Todos. *Anais*, Brasília, MEC/SEF, 1994.

BRASIL. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília : CORDE, 1994.

*BRASIL Plano Decenal de Educação Para Todos*. MEC, Brasília, 1994.

BRIZEZINSKI, Iria. Desafios à implementação de uma política de formação de professores. Salário, estrutura de carreira, habilitação e qualificação. In: MEC/SEF/SESu. *Por uma política de formação de professores para a educação básica*. Brasília, Fundação Amae para a Educação e Cultura, 1994.

COELHO, Ildeu M. *O ensino de graduação e currículo*. Curitiba, UFPR, 1994.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Anais...* Brasília: MEC/SEF, 1994.

COSTA, Francisco Carreiro da. Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. *Revista de Educação Física, UEM*, v.5, n.1, p. 27-39, 1994.

CRAFT, Diane H. Inclusion: physical education for all. *JOPERD*, v. 1, n. 65, p. 22-23, 1994.

CRAFT, Diane H. Implications of inclusion for physical education. *JOPERD*, v. 1, n. 65, p. 54-56, 1994 a.

DEPAUW, Karen P. & KARP, Grace G. Preparin teachers for inclusion: the role of hiher education. *JOPERD*, v. 1, n. 65, p. 51-53 e 56, 1994.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.

## 1993

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano decenal de educação para todos 1993-2003*. Brasília, 1993.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CANFIELD, Jefferson T. A ciência do movimento humano como área de concentração de um programa de pós-graduação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.14, n.3, 1993, p.146-148.

CHAUÍ, Marilena. A crise na educação brasileira: confusão entre privilégio e direito. In: *I Congresso Internacional - Qualidade e Excelência na Educação: um encontro entre humanismo e tecnologia*. Niterói, RJ, 1993. (fotocópia)

FERREIRA NETO, Amarílio. Educação Física em Sergipe: ou a formação política do professor. *Motrivivência*, ano VI, n. 4, p.153-160, 1993..

FREITAS, Helena C.L. de. *O trabalho como princípio articulador da teoria-prática*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1993.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1993.

HARVEY, J.; BEAMISH, R.; DEFRANCE, J. Physical Exercise Policy and the Welfare State: A Framework for Comparative Analysis. *International Review for the Sociology of Sport*, v.28 n. 1, p. 53-64, 1993.

McNAMEE, Mike. Equality, education and physical education. *Cambridge Journal of Education*, v. 24, n. 2, p. 333-337, 1993.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A Educação Física cuida do corpo...e "mente"*. Campinas: Papirus, 1983.

PICCOLO, Vilma L. N. (Org.) *Educação Física escolar: ser..ou não ter?* Campinas, UNICAMP, 1993.

RAY, Carol Axtell e MICKELSON, Roslyn Arlin. "Restructuring Students for restructured work: the economy, scholl reform and non-college-bound youths." *Sociology of Education*, v. 66, n. 1, p.1-20, 1993.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: outros caminhos*. Porto Alegre. EST/ESEF, 1993.

SHIOZAWA, Ruy S. C. at alii. *Qualidade no atendimento e tecnologia de informação*. São Paulo: Atlas, p. 17,1993.

SILVA, Paulo da T. N. *Avaliação da aprendizagem em educação física na escola de 1º grau*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 1993.

SILVA, Tomáz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA T. T. (coord) *Teoria educacional crítica em tempos pós modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TAFFAREL, Celi N. Z. *A formação do profissional da educação física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi N. Zulke; ESCOBAR, Micheli. *Contribuições ao debate sobre propostas curriculares para o ensino da Educação Física no primeiro e segundo graus da rede Estadual de Ensino*. São Paulo, SP, 1993, (mimeo).

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Concepção de aulas abertas a experiência em educação física. Discussão de pressupostos em relação a fins e objetivos, à luz da realidade da educação física brasileira. *Motrivivência*, ano VI, n. 4, p.41-7, 1993.

TEIXEIRA, Luiz A. Estudo da motricidade humana como fonte de ordem para um tema científico, uma profissão e um componente do currículo escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 7, n. 1, p. 77-91, 1993.

THERRIEN, Jacques. *O saber social da prática docente*. Fortaleza: FAE/Universidade Federal do Ceará, 1993. (fotocópia.)

## 1992

ANFOPE. Documento Final VI ENCONTRO, *Anais...* Belo Horizonte, 1992.

BARELA, José Angelo et al. Estudo sobre o teste de aptidão física para o ingresso no ensino de licenciatura/bacharelado em educação física da UNESP/Rio Claro. *Revista de Educação Física, UEM*, v. 1, n. 1, p. 32-34, 1992.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992. p. 239-260.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Magister, 1992.

BRASIL. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Departamento de Educação Especial. Subsídios para a elaboração da política nacional para integração das pessoas portadoras de deficiência no sistema regular de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 125-132. 1992.

BROWN, Philip. Education, the free market and post-communist reconstruction. *British Journal os Sociology of Education*, v. 13, n. 4, p. 465-474, 1992.

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

COSTA, Lamartine P. da. As ecologias da educação física e do esporte no futuro. In: *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas (SP): Papirus, 1992.

DRAIBE, Sônia. Brasil: o sistema de proteção social e suas transformações recentes. Subprojeto: Reforma dos programas sociais. Projeto: *Reformas políticas para aumentar a efetividade do Estado na América Latina*. 1992.

ESCOBAR, Micheli O., TAFFAREL, Celi N. Z. Metodologia do ensino de Educação Física. *Boletim ANPED*, n. 1, p. 86-7, set. 1992a.

- ESCOBAR, Micheli O., TAFFAREL, Celi N. Z. O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física. In: CONGRESSO SOBRE A UFPE, 1, 1992, Recife. *Anais*. Recife, 1992, p. 53-70, 1992b.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GEBARA, Ademir. “Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI.” In: *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas (SP): Papirus, 1992.
- GHIRALDELLI JR. Paulo. História da educação. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOELLNER, Silvana Vilorde. *O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola*. Porto Alegre, 1992, 215p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, UFRGS, 1992.
- GRANDO, José Carlos. *A educação física e o processo de industrialização: uma prática de sacralização do corpo*. Dissertação (Mestrado), Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.
- JANNUZZI, G. S. de. M. “Oficina abrigada e a integração do deficiente mental”. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 1, n. 1, p. 51-63. 1992.
- JANNUZZI, G. S. de. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas : Editora Autores Associados, 1992a.
- MELLO, Rosângela Aparecida de; BRACHT, Valter. Educação Física: revisão crítica e perspectiva.” *Revista de Educação Física, UEM*, v.3, n. 1, p. 3-11, 1992.
- MEZZADRI, Fernando Marinho. *A educação física no terceiro grau: história; função; análise da proposta curricular*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, 1992.
- MOREIRA, W.W. (Org.) *Educação Física & Esportes*: Campinas, Papirus, 1992.
- \_\_\_\_\_. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: MOREIRA, Wagner Wey. (Org.). *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- REID, Ivan. War, skirmish or feint? Education against poverty 1960 to 1980. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 13, n. 3, p. 285-305, 1992.
- SANTIN, Silvino. *Educação Física: Temas Pedagógicos*. Porto Alegre. EST.ESEF, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: *Estado e Educação*. São Paulo: Papirus: CEDES: ANDE: ANPED, 1992.

SAVIANI, Dermeval. SBDEF. *Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992a.

SEVERINO, A. J.. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)*, v.10, n. 17, p.29-40, 1992.

SHIGUNOV, Viktor. O que deve mudar na educação física das universidades brasileiras. *Revista de Educação Física, UEM*, v.3, n.1, p. 27-31, 1992.

SOARES, Carmen L., TAFFAREL, Celi N. Zulke e ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, W. W. (ORG.) *Educação Física & Esportes*. São Paulo, Papyrus, 1992.

\_\_\_\_\_. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas (SP): Papyrus, 1992.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Formação do profissional do ensino de Educação Física. *Boletim ANPED*, n. 1, p. 132, set., 1992.

\_\_\_\_\_. Análise dos currículos de Educação Física no Brasil: contribuições ao debate. *Revista da Educação Física da UEM, Maringá*, v. 3, n. 1, p. 56, 1992.

\_\_\_\_\_. Análise dos currículos de Educação Física no Brasil: contribuições ao debate. *Revista da Educação Física, UEM*, v. 3, n. 1, p.:48-56, 1992.

TUBINO. Manoel Gomes. *As dimensões sociais do Esporte*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1992.

## 1991

BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. “*Ser forte para fazer a nação forte: a Educação Física no Brasil (1932-1945)*”. São Paulo, 1991, p.244 Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1991.

BERKOWITZ, Edward D. *America's welfare state from Roosevelt to Reagan*. Johns Hopkins University Press, 1991.

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a Educação Física Escolar. In: *Revista Paulista de Educação Física*, v. 5, n. 1/2, dez. p.70-75, 1991.

CARMO, A. B do. *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. Brasília : Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

FREIRE, João B. *De Corpo e Alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Sumus, 1991.

VI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), *Anais...* UFRGS, 1991. (fotocópia.)

GAZIER, Bernard. *Economie du travail et de l'emploi*. Paris: Dalloz, 1991.

JESSOP, Bob. *Changing forms and functions of the state in an era of globalization and regionalization*. Paper presented in EAPE conference, Paris, 1991.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí. UNIJUI, 1991.

MOREIRA, W. W. *Educação Física escolar*. Uma abordagem fenomenológica. Campinas, UNICAMP, 1991.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. As idéias Pedagógicas sobre formação de professores no Brasil: (1960-80) veiculadas através dos resumos analíticos em Educação do INEP. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 6., 1991 E ENCONTRO DOS PAÍSES DO CONE SUL SOBRE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, *Anais...* Porto Alegre, 1991.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. et al. *Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

## 1990

BANCO MUNDIAL. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Conferência Mundial de Educação para Todos. Bankok, 1990.

CANAU, Vera Maria e LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 3 ed., p. 49-63, 1990.

EVANS, John. "Defining a subject: the rise and rise of new PE". *British Journal of Sociology of Education*. v. 11, n. 2, p.155-169, 1990.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 11, n. 3, p.197-200, 1990.

KUENZER, A. Política educacional e planejamento no Brasil: Os descaminhos da transição. In: CALAZANS, M. J. et alii. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990.

LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. *Quest*, v. 42, n. 2, p. 161-183, 1990.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de Recursos humanos em Educação Física e Esportes, formação e utilização; os recursos de formação de bacharéis em esporte: avaliação de uma proposta. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 11, n. 2, p. 158-59, jan. 1990.

PAIVA, Vanilda. "Produção, qualificação e currículos. In: M. L. FRANCO e D. ZIBAS (orgs.). *Final do século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1990.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz. *Educação Física no Brasil: aspectos filosóficos-pedagógicos subjacentes à política Nacional em Ciência e Tecnologia para esta área no período 1970-1985*. Dissertação (Mestrado) - PUC, 1990.

REIMERS, Fernando. *Dueda externa y financiamiento de la educación*. Su impacto en Latinoamérica. Santiago (Chile): S.R.V. Impresos S.A., 1990, 221 p.

SILVA, Rossana Valéria de Sousa e. *Mestrados em educação física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. Dissertação (Mestrado), UFSM, 1990.

SOARES, Carmem Lúcia. *Fundamentos da educação física escolar*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 11, n. 16, p.51-68, 1990.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. *As idéias pedagógicas sobre conteúdo veiculado através das propostas curriculares para o ensino de 1º e 2º graus: o caso da Educação Física*. Campinas: UNICAMP, 1990. (fotocópia.)

TOJAL, João Batista A. Gomes. A formação nos cursos de educação física face ao mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.11, n. 2, p. 160, jan. 1990.

\_\_\_\_\_. Gomes. A formação de recursos humanos em educação física, voltada a questão da pessoa portadora de deficiência. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.11, n. 3, p. 217-18, 1990.

YOUNG, Michel. Bridging the theory/practice divide: an old problem in a new context. In: *Educational and Child Psychology*. Londres, v.7, n.3, 1990.

## 1989

BRACHT, Valter Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista de Educação Física, UEM*, Maringá, v.1,n.0, p. 38-43, 1989.

\_\_\_\_\_. Esporte - Estado - Sociedade. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte/CBCE*, 1989.

CUNHA, M. S. V. e. *Motricidade humana, uma nova ciência do homem*. Ciclo de Conferências, ISEF/UTL, julho, 1989, Lisboa, Portugal.

FARIA JÚNIOR. Alfredo Gomes de. Licenciatura e bacharelado: uma abordagem perspectiva/objetiva. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *Anais...* São Paulo, v. 11, n.1, p. 48-53, 1989.

FREIRE, João B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo, Scipione, 1989.

TOJAL, João Batista A. Gomes. *Currículo de graduação em Educação Física: a busca de um modelo*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Licenciatura e bacharelado: uma abordagem perspectiva/objetiva. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *Anais...* São Paulo, v. 11, n.1, p. 48-53, 1989.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Rio de Janeiro, Elfos, 1989.

MARX, K. Trabalho alienado e superação da auto-alienação humana: manuscritos econômicos filosóficos de 1844. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *Marx, Engels: história*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1989.

SANTOS, Luiz A. de Menezes, et alii. Grupo de Estudos - Contribuição - A formação do profissional de educação física. *Motrivivência*, ano I, n. 2, p.97-100, 1989.

SILVA, Elisabeth Camargo da. Educação Física: desconexão entre teoria e prática. *Revista da Fundação de Esportes e Turismo*. Ano 1, n. 2, , p. 20-22, 1989.

## 1988

BOTTOMORI. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 123-124, 1988.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal, 1988.

CARMO, A. B do. Licenciatura e/ou bacharelado: alguns entendimentos possíveis. *Motrivivência*. UFS, v.1, n. 1, p. 73-76, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, Papyrus, 1988.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes. A formação universitária do profissional de Educação Física. In: PASSOS, Solange (Org.). *Educação Física e Esporte na Universidade*. Brasília: MEC/SEED/UnB, 1988..

ESCOBAR, Micheli O. Reformulação dos currículos de formação em Educação Física. *Motrivivência*, v. 7, n. 1, dez., p.63-67, 1988.

FREITAS, Luiz.Carlos de A especificidade da educação e a transformação do pedagogo. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4, São Paulo. *Anais...* São Paulo, , p. 455-471. t. 1, 1988.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: ou de como ocultar a fragmentação*. Campinas, 1988 (fotocópia).

GALLARDO, Jorge S. P. *Preparação profissional em educação física: um estudo dos currículos das escolas de educação física do estado de São Paulo e sua relação com a educação física na pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau*. Dissertação (mestrado), Escola de Educação Física, USP, 1988.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

MOREIRA, W. W. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, S. *Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília: MEC/SEED/UnB, p. 261-275, 1988.

OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de. Preparação profissional em Educação Física. in: PASSOS, S. (Org.). *Educação Física & esportes na Universidade*. Brasília: MEC/SEED/UnB, p. 225-242, 1988.

PASSOS, Solange (Org.). *Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília:MEC/SEED/UnB, 1988.

PELLEGRINE, Ana Maria. A formação profissional em Educação Física. In: PASSOS, S. (Org.). *Educação Física e Esportes na Universidade*. Brasília: MEC/SEED/UnB, p. 247-259, 1988.

RAGO, Luzia M.; MOREIRA, Eduardo F. P. *O que é taylorismo*. 5 ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1988.

SOARES, Magda B. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1988.

TANI, Go Et alii. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP. 1988.

## 1987

BRASIL. INEP. *Políticas públicas e educação*. Brasília: INEP, p. 97-101, 1987.

CARMO, A. A. e ARAGÃO, Rosália de. Aspectos críticos de uma formação acrítica. *Cadernos CEDES*, n. 88, p. 32-37, 1987.

CARMO, Apolônio. Resolução 03/87: conquista da Educação Física ou recomposição hegemônica burguesa. UFU, 1987, mimeo.

COSTA, Lamartine P. da. *A Reinvenção da Educação Física e do desporto segundo paradigma do lazer e da recreação*. Lisboa, Ministério da Educação e Cultura - Direção Geral dos Desportos, 1987.

FARIA JÚNIOR. Alfredo Gomes de. Professor de Educação Física: licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho. *Fundamentos pedagógicos da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, v.2, p. 15-33, 1987.

LABARCA, Guillermo. *Economia política da la educación*. 3 ed. México: Nueva Imagem, 1987.

PARLEBAS, Pierre. *Perspectivas para uma educação física moderna*. Passine, Espanha, Unisport and Andalucia, 1987.

RIO GRANDE DO SUL. UNISINOS. *Relatório da reunião sobre proposta de reformulação das Licenciaturas*. São Leopoldo: AESUFOPE, 1987.

RODRIGUES, Mauro Costa. *Parecer sobre a resolução da reestruturação dos cursos de formação de profissionais em Educação Física*. Brasília: MEC/CFE, 1987. (fotocópia.)

SANTIN, Silvino. *Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí/RS, UNIJUÍ, 1987.

TSYGANKOV, V. "Introdução". In: Academia de Ciências de URSS (Org.) *O socialismo e a ciência*. Moscou: Progresso, 1987.

## 1986

ARAÚJO, Cláudio Gil e ARAÚJO, Denise S.M.S. Exercício e Saúde. In: *Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Física e Desportos* . Ensino à Distância. Volumes I a VII, Brasília, 1986.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte/CBCE*, v. 7, 1986.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical*. London: The Falmer Press, 1986.

ESCOBAR, Micheli O. e SOUZA, D. V. P. *A formação do profissional de Educação Física nos cursos superiores de graduação*. Recife: UFPE, 1986. (fotocópia)

FARIA JUNIOR. *Fundamentos pedagógicos da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. v. 1.

FENSTERSEIFER, Haimo H. As teses equivocadas na formação do profissional de Educação Física e Desportos. In: *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 5., 19 Recife. 1986. (fotocópia).

MANOEL, Edison de J. Movimento Humano: considerações acerca do objeto de estudo da educação física. *Boletim FIEP*, v. 56, n. 1, p. 33-39, 1986.

MARINHO, Marcelo J. M. da C. *Profissionalização e credenciamento: a política das profissões*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. Avaliação do ensino do curso de Educação Física da UEM. In: ENCONTRO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UEM, 2, Maringá, 1986. *Anais...* Maringá, 11, p. 52-84, 1986.

MARX, Karl. *Formações pré-capitalistas*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VIEIRA, S. L. (). A quem serve a nova Universidade? *Cadernos de Pesquisa*, 58, 82-88, 1986.

## 1985

BRASIL. Presidência da República, 1985. *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República: 1986-1989*. Brasília, 1985.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica da educação*. São Paulo: Cortez, 1985.

MARX, K. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. *Trabalho assalariado e capital*. 3. ed. São Paulo: Global, 1985b. MARX, Karl., ENGELS, Friederich. *História*. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. *Trabalho assalariado e capital*. São Paulo: Globo Editora, 1985.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz. *Educação Física no Brasil: aspectos filosóficos-pedagógicos subjacentes à política Nacional em Ciência e Tecnologia para esta área no período 1970-1985*. Dissertação (Mestrado) - PUC, 1990.

## 1984

CARTA de BELO HORIZONTE: reflexões sobre a Educação Física brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2, 1984, *Anais...* Minas Gerais: CBCE, 1984.

MANOEL, Edison de J. *Introdução ao estudo da filosofia da Educação Física e dos desportos*. Brasília, Horizonte, 1984.

MARX.K. *O manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 1984.

RAMOS, Sílvia C. Coutinho. Chuchu e educação física. *Revista Corpo & Movimento*, p. 33, 1984.

SILVA, João Bosco da. Regulamentação da profissão. *Corpo & Movimento*. Ano I, n. 2, , p. 33, 1984.

## 1983

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo Graus: Educação Física para quê? In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.13, n. 2, p. 282-287, 1983.

BRASIL. Secretaria de Planejamento. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Avaliação e perspectivas - 1982*. Brasília, vol. 6, 1983.

FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MARX, Karl *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. *Prefácio a uma contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MEDINA, João Paulo Subirá. *A Educação Física cuida do corpo...e "mente"*. Campinas: Papirus, 1983.

SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciando: contexto histórico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 31-45, ago./dez. 1983.

SILVA, João B. *Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional do especialista em educação física e desportos e os planos nacionais nas áreas educacional e desportiva no Brasil*. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 1983.

## 1982

ZEIGLER, E. *Physical education and sport: an introduction*. Philadelphia: Lea & Febiger, 1982.

## 1981

DIECKERT, Jürgen. Avaliação da Educação Física permanente em professores de Educação Física. *ARTUS: Revista de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 147-150, 1981

FENSTERSEIFER, Haimo H. Avaliação de eficácia nos processos de formação de professores de Educação Física. *ARTUS: Revista de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 89-94, 1981.

LOCKE, Lawrence, DODDS, Patt. Pesquisa sobre a educação do professor de Educação Física. *ARTUS: Revista de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 51-59, 1981.

PIERÓN, Maurice. Melhores professores de Educação Física através da utilização de pesquisas no ensino em Educação Física. *ARTUS: Revista de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 171-175, 1981.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Brasiliense, SP, 1981.

SOUZA, Maria Inês Salgado de. *Os empresários e a educação, o IPES e a política educacional após 1964*, Petrópolis, Vozes, 1981.

VANDEVELDE, Louis. A avaliação nos cursos de formação de professores de Educação Física. *ARTUS: Revista de Educação Física e Desportos*, Rio de Janeiro, n. 9/11, p. 18-21, 1981. (Número especial)

## 1980

BALZAN, N. César. Sete Asserções inaceitáveis sobre a Inovação educacional". In: *Educação & Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciências da Educação – Junho, CEDES nº 6 Cortez Editora Autores Associados/São Paulo, Páginas 119-139, 1980.

LENINI. *Imperialismo etapa superior do capitalismo e as teses para a reconstrução da IV Internacional*, 1980.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

## 1979

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Física e Desportos. *Proposta curricular por habilitação específica para cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil*. Brasília, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HAAG, Herbert. Development and structure of a theoretical framework for sport science ('Sportwissenschaft'). *Quest*, n. 31, p. 25-35, 1979.

LIMA, Magali A. de. *Formas arquiteturas esportivas no Estado Novo (1937-1945): suas implicações na plástica de corpos e espíritos*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, FUNARTE, 1979.

TRATTNER, Walter I. *From poor law to welfare state: a history of social welfare state in America*. 2 ed. The Free Press, New York, 1979.

## 1978

MARX. K. *Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos: terceiro manuscrito*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

## 1977

DECKER, Robert. A formação do docente em Educação Física e Desportiva. *Boletim da Federação Intemacional de Educação Física*, Belo Horizonte, v. 47, n. 3, p. 39-41, 1977.

DUFOUR, Walter. O currículo dos institutos de Educação Física. *Boletim da Federação Internacional de Educação Física*, Belo Horizonte, v. 47, n. 3, p. 52-58, 1977.

PIERON, Maurice. A avaliação na formação profissional dos professores de atividades físicas. *Boletim da Federação Intemacional de Educação Física*, Belo Horizonte, v. 47, n. 3, p. 44-52, 1977.

## 1974

CAGIGAL, J. M. Sugestões para a educação física brasileira na década de setenta. *Revista Brasileira de Educação Física*, v.6, n.21, 22,23), Brasília, 1974.

## 1971

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.

## 1969

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl. *Capítulo VI inédito de o Capital: resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, 1969.

**1968**

ENGELS, F. Prefácio à Edição inglesa. In: MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

SODRÉ, Nelson Werneck *História militar do Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

**1967**

RARICK, L. The domain of physical education as a discipline. *Quest*, v. 9, n. 49, p. 45-52, 1967.

**1960**

AZEVEDO, Fernando de. *Da Educação Física*. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.