

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**NOVOS ORDENAMENTOS LEGAIS E A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
*pressupostos de uma nova Pedagogia de Resultados***

**NIVALDO ANTONIO NOGUEIRA DAVID**

**CAMPINAS**

**2003**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**NOVOS ORDENAMENTOS LEGAIS E A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:**  
*pressupostos de uma nova Pedagogia de Resultados*

**NIVALDO ANTONIO NOGUEIRA DAVID**

ORIENTADOR: **Dr. LINO CASTELLANI FILHO**

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação Física para a obtenção do título de  
Mestre em Educação Física.

**CAMPINAS**

**2003**

## FICHA CATALOGRÁFICA

ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

**David, Nivaldo Antonio Nogueira**

D28n      Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física: pressupostos de uma nova pedagogia de resultados / Nivaldo Antonio Nogueira David. – Campinas: [s.n], 2003.

Orientador: Lino Castellani Filho  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação Física. 2. Educação Física-Formação de professores. 3. Políticas públicas. I. Castellani Filho, Lino. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Nivaldo Antônio Nogueira David e aprovada pela Comissão Julgadora em 14 de fevereiro de 2003.

---

Prof. Dr. Lino Castellani Filho  
Orientador

## DEDICATÓRIA

Ao nosso filho FABIAN (*in memoriam*)  
pela iluminada passagem entre nós

e

aos excluídos do mundo

## AGRADECIMENTOS

Ao Dr. *Lino Castellani Filho*, meu amigo, companheiro de luta e orientador paciente que soube compreender os nossos limites e o tempo real que tínhamos para realizar o estudo, sem distanciar do rigor acadêmico que lhe é tão peculiar.

À Minha companheira *Maria Esther Caetano Antunes* pelas contribuições ao meu trabalho, pela solidariedade a causa humana e pelo amor dedicado a mim e ao nossos filhos.

Aos nossos filhos *Daniela e Lurian* pelo amor incondicional e pela compreensão explicitada face à minha ausência em momentos importantes de suas vidas.

Aos meus pais *Miguel e Nicolina* que mesmo excluídos da escola e da riqueza material não deixaram de acreditar na possibilidade de um mundo melhor para os filhos da terra.

Aos amigos *Nicolau, Tula, José e demais companheiros* por colaborarem de forma especial na concretização de meus estudos.

Aos *amigos* da Faculdade de Educação Física/UFG que colaboraram e me estimularam a enfrentar este desafio.

## RESUMO

Este estudo representa desafios e certa ousadia tendo em vista buscar compreender a formação de professores no momento histórico em que ocorre a reestruturação das forças produtivas capitalistas e o reordenamento do Estado, por meio do neoliberalismo, dando contornos a uma nova ordem mundial. Neste contexto, o estudo visa compreender de que forma as políticas sociais implementadas pelo Estado estão orientando a formação de profissionais, professores e professoras, no cenário histórico das reformas educacionais, e explicitar os significados, as características, os avanços e as possibilidades existentes no atual modelo de formação de recursos humanos para o país, tendo referência, o desenvolvimento curricular, a trajetória conceitual, as teorias e métodos, e as tendências sócio-culturais que constituem o perfil da formação em Educação Física. O estudo também procura situar o quadro sócio-econômico em que ocorre o processo de discussão da iniciativa governamental, - com suas leis, e as tendências do tema formação de professores no contexto mundial e local brasileiro. Como objeto de estudo, este trabalho estabelece um olhar crítico sobre os componentes teórico-metodológicos estruturantes do novo modelo de formação de professores, objetivando compreender seus significados e as conseqüências práticas que podem advir com a implementação da pedagogia das competências, preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica. Ao tomar as *competências* como categoria de análise, o estudo aponta a possibilidade de se estar lidando com os traços embrionários de uma nova *pedagogia de resultados*, extensivo a toda formação profissional. Como contribuições, este trabalho sugere algumas possibilidades de intervenção crítica nesse processo, indicando alguns elementos que possam auxiliar a elaboração dos futuros projetos de formação de professores de Educação Física, por parte das instituições de ensino superior (IES).

**Palavras-Chave:** Educação; Educação Física; Política Pública; Formação de Professores

## ABSTRACT

This study represents a challenge to understand teachers training program at this historical moment where occurs the reconstruction of capitalism forces and reorganization of the State through new liberal politics given support to a new world order. At this context, the study tries to understand the way of State legislation are directing the teachers and professionals programs of educational rebuilding program at this country. Looking forward to explain better the meaning, characteristics, limits, achievements and the possibilities towards the actual model of educational program to Brazil and the profile of the Physical Educational area in the effort to rebuilt, throughout the history of the curricular development for teachers training program in this specific area, the conception, the theory and methods and social-cultural tendencies. This study also tries to value the economics aspects that are on discussion by the government with his laws and tendencies in regard to the development of teachers inside a Brazilian and world wise contexts. As a subject of study this academic project establishes a critical look about the theoretical and methodological topics of the new model for teachers training programs – with the meaning to comprehend the practical consequences that could possibly come with the methodological implementation of the pedagogical competences determined by the National Curricular Bases for the primary development of teachers in regard to the Basic Education. Bringing up the competences as an issue for reference for analyses this study came to a conclusion that we are dealing with baby steps towards a new Pedagogy of Results pointing all professional development. As a contribution this study brings up possibilities for critical intervention during the process, indicating some elements that could possibly give support to future projects on the teachers training program by high education institutions.

**KEY-WORDS:** Education; Physical Education; Public Politics; Teachers Training Programs.



## SUMÁRIO

RESUMO .....	xi
ABSTRACT .....	xiii
1 INTRODUÇÃO .....	1
Bases legais para a formação inicial de professores do ensino superior e os movimentos educacionais organizados .....	5
Marcos e fronteiras do objeto de estudo .....	9
Características do método de pesquisa .....	13
2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL .....	15
Marcos históricos da formação de professores em Educação Física no Brasil .....	21
A militarização da Educação Física no Estado Novo e o corpo produtivo .....	24
O professor de Educação Física como obreiro da eugenia racial .....	28
O perfil pedagógico da formação de professores de Educação Física segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 .....	29
A formação do professor de Educação Física como guardião da ordem e do rendimento no período militar de 1964 .....	31
O fim do currículo mínimo e a formação de professores em Educação Física na Nova República .....	39
A formação inicial de professores de Educação Física para a educação básica de acordo com o projeto neoliberal .....	46
3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS COMO EIXO EPISTÊMICO DAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS DE CAPACITAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO PRODUTIVO .....	75
As noções de competências e a sua utilização na educação por parte do Estado .....	77
As noções de competências como expressão da pedagogia diferenciada .....	85
As competências preconizadas pelas Diretrizes Curriculares e as suas conseqüências na formação de professores em Educação Física .....	92
4 A GÊNESE DE UMA NOVA PEDAGOGIA DE RESULTADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	102
O Projeto pedagógico a ser construído estabelece rupturas com as demais áreas de conhecimentos científicos .....	108
As competências impõem o pragmatismo-metodológico na construção do currículo de graduação .....	109
5 UM NOVO PONTO DE PARTIDA .....	119
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	145

# 1 INTRODUÇÃO

Melhorar a qualidade da educação, do ensino e da formação de professores para enfrentar as novas determinações colocadas pelo processo de globalização mundial tornou-se um dos grandes temas da atualidade no campo das políticas sociais, tanto para os países centrais como, e especialmente, para países em desenvolvimento econômico-social, considerados periféricos.

Ao contrário do que ocorre nos países mais desenvolvidos, os países de economia dependente vêm adotando, sob a coerção do aparelho de Estado, os princípios neoliberais como referência básica para o desenvolvimento das políticas sociais. São políticas que se caracterizam por um certo pragmatismo objetivado para forjar um modelo de educação em simbiose com os interesses dos organismos internacionais de financiamento, em particular, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM).

Nos debates sobre as reformas educacionais torna-se clara a idéia que a expansão das oportunidades, com um acesso cada vez maior de pessoas ao sistema escolar e a luta pela qualidade total na educação. Melhorar a escola e a formação de professores competentes passam a ser os pontos prioritários e direcionais do Estado para atender aos interesses sociais e, conseqüentemente, as novas modificações do processo produtivo.

São mudanças que devem priorizar não somente a melhoria do processo de escolarização, mas a qualificação da força de trabalho dos professores para atuarem de forma efetiva na condução metodológica desse modelo de capacitação de recursos humanos para o sistema educacional, como estão sendo sugeridas e orientadas pelos órgãos internacionais de financiamentos (Torres, 1998; Ward, 1998; Freitas, 1999; Vaidergorn, 2001).

Mais do que em outro momento da história, busca-se garantir o avanço de projetos estratégicos que tentam inter-relacionar a escola, os conhecimentos e o professor no estabelecimento de novos papéis e funções, com ênfase a novos desempenhos, competências, habilidades e atributos a serem redimensionados para atender às determinações da nova ordem mundial, fundada na reorganização social do Estado e na reestruturação do processo de produção capitalista.

No contexto internacional de reformas e das injunções ideológicas no interior das políticas sociais, em especial na área de educação, a escola parece reviver seu velho prestígio, ou pelo menos ressituá-la em um novo *locus* do saber, com vistas a estabelecer relações mais próximas entre o conhecimento, a sociedade e o processo produtivo, cabendo ao educador a função principal de mediador desse processo, configurando-se assim como um novo agente social do sistema educacional. Fala-se muito no meio educacional sobre a importância dos currículos abertos às experiências e das aulas serem construídas com a participação dos alunos. A palavra flexibilidade tornou-se moda nos grandes encontros de educadores e nos discursos oficiais do Estado.

Nesse complexo movimento indicado para a educação, uma outra exigência apresenta-se atualmente para a escola e para a formação de professores, qual seja, a de implementar conteúdos que ofereçam novos significados sócio-culturais aos alunos para que estes possam se integrar o mais rapidamente possível ao setor produtivo e à realidade de cada escola no contexto social.

Quanto aos novos atributos do professor nesse contexto, este profissional da educação deve buscar construir a sua formação levando em conta os aspectos acadêmicos, profissionais e a sua opção pessoal. A escola, por seu lado, deve oferecer uma formação/capacitação profissional de forma continuada, de menor custo, rápida e prática, tendo em vista as necessidades flutuantes do mercado, a flexibilidade das ocupações de trabalho e da reestruturação do processo produtivo capitalista que gera a cada momento novas ocupações e novos contornos no mundo dos negócios.

Diante de tudo isso, pode-se observar uma clara identificação com outros momentos críticos, sobretudo quanto à forma referencial que se busca na qualidade da formação e aos objetivos educacionais da década de 1970, qual seja, a busca por uma maior *eficiência no ensino e uma maior eficácia* nos variados níveis de escolaridade, tendo no paradigma das *competências* o elemento chave e indispensável de ligação do *fazer* para solucionar os problemas-situações demandados pela realidade da escola e seu meio. O resultado esperado dessa ação metodológica consiste na possibilidade real de construir ações *imediatas e eficazes* para solucionar os problemas do ensino e da aprendizagem do aluno na escola, tendo em vista o paradigma da inclusão e da adequação ao modelo orgânico da nova estrutura sócio-econômica mundializada.

Observa-se no atual debate sobre as políticas educacionais duas posições antagônicas e em disputa. De um lado, o pensamento hegemônico dominante, fortemente influenciado pelo neoliberalismo, tentando adequar a formação de professores à perspectiva da instrumentalização técnica e do fazer prático do aluno, em plena sintonia com o modelo de produção capitalista na sua fase atual. O lema é reduzir o tempo de certificação, baixar os custos operacionais e produzir maior eficácia nos

resultados.<sup>1</sup>

De outro lado, os pensadores progressistas, movimentos de educadores, sindicatos e propostas crítico-reflexivas se posicionando politicamente acerca da necessidade de mudar a educação e a sociedade em defesa da formação do sujeito autônomo e crítico. Nesta direção, a crítica que se estabelece ao modelo educacional proposto pelo Estado é que a formação de professores está desvinculando a pesquisa científica da pesquisa pedagógica, e desta, com a reflexão crítica sobre o modelo de organização social e o trabalho, colocando entraves a um projeto de formação voltado para a autonomia dos seus alunos<sup>2</sup>.

Embora contraditórias e/ou em confrontos insolúveis, essas abordagens preconizam, cada uma a seu modo, a necessidade de reformas para melhorar a qualificação da formação pessoal, profissional e social do aluno e futuro educador, de modo a garantir uma melhor capacidade de intervir na realidade.

A temática da formação de professores/profissionais também passa atualmente a ser a questão principal no interior das instituições de ensino superior (IES), especialmente nas universidades, em particular, aquelas que lidam com os currículos de formação de professores/profissionais com uma abordagem crítica e reflexiva sobre o modelo tradicional de formação profissional e que reconhecem os perigos inovadores que as políticas neoliberais trazem para o cenário das instituições de ensino superior no Brasil.

As novas exigências para a implementação dos currículos de formação dos recursos humanos apontam vários caminhos, dentre os quais se destacam: um currículo voltado para a adequação ao modelo social em vigor, com o adestramento da força de trabalho para o emprego, tendo em vista as ocupações no mercado flexível, o setor de serviços e o processo produtivo em geral. Com uma abordagem crítica e reflexiva, existem também os projetos voltados para novas exigências do trabalho, com a inclusão dos excluídos sociais e com as responsabilidades sociais para possibilitar a mudança da realidade e a ética. Neste modelo, os princípios estão pautados em valores ético-sociais e reafirmados pela prática geradora da competência pessoal, técnico-científica e social, como suporte para a ação pedagógica e política do professor, para agir de modo autônomo, crítico e criativo no mundo social humano, em direção à sua transformação.

Nesse contexto histórico, há novos temas, questões e problemas que estão sendo

---

<sup>1</sup> Trata-se da aplicação do modelo CCQ's – Programa de Qualidade Total ; do toyotismo, dentre outros – pertencentes ao modelo japonês. Para vários teóricos os atuais paradigmas da formação estão na verdade redefinindo novos caminhos da Teoria do Capital Humano e relacionando educação à empregabilidade (Frigotto, 1998; Dourado *et al*, 2001 ).

<sup>2</sup> Pensadores críticos ( Snyders, MacarenKo, Shucholdosk ,Saviani, Frigotto, Aple, Giroux, Paulo Freire, Contreras,

reavaliados diante da atual conjuntura local e mundial, dentre as quais sobressaem: a) a organização da escola, o tempo pedagógico dedicado ao aprendizado, o trabalho coletivo, o projeto político pedagógico da escola, os conteúdos significativos, os novos paradigmas de avaliação do saber: b) o financiamento da educação e a gestão escolar; c) a melhoria das condições de trabalho e a valorização do profissional da educação.

Discutir a formação de professores diante desse quadro significa inserir-se em temas de maiores proporções, seja no campo da economia, da reestruturação produtiva e do trabalho, como nas políticas e teorias educacionais, na escola, no ensino e no próprio perfil do profissional docente que se quer construir no campo da formação humana. Pressupõe, portanto, definir-se em relação ao como, qual, e para quem se pretende caracterizar a formação do homem/mulher para o futuro.

No caso brasileiro, o debate ocorre de forma crítica, intensa e repleta de preocupações no interior da universidade e da própria sociedade brasileira tendo em vista que

as políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferências do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social (...).É impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.( Hofling, **2001,p.2** )

Com esse prisma, e com o perfil atual do Estado, a idéia de melhorar a qualidade da educação, da escola e de proporcionar uma conseqüente formação docente para que se efetivem as mudanças reais e emergenciais no sistema educacional pressupõe, também, que sejam implementadas novas ações sociais que consigam provocar repercussões nas políticas de Estado e, nelas, implementar um novo projeto transformador para o país.

Ao mesmo tempo em que se busca construir um novo projeto emancipador, depara-se com as novas exigências legais e normativas iminentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) e Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, MEC, 2002) que estabelecem para o país os pressupostos básicos para o desenvolvimento da educação brasileira.

Ninguém duvida da profunda crise econômica e social por que passa o Brasil e que suas causas estejam relacionadas aos reordenamentos das forças produtivas capitalistas em uma etapa histórica denominada de globalização mundial. Da mesma forma, não se pode negar que existe um grande descompasso entre o lugar que o país ocupa no desenvolvimento das forças produtivas e tecnológicas e o grau de dependência tecnológica e econômica em relação aos países centrais de economia mais avançada. Ressalte-se, porém, que a educação, mesmo determinada socialmente e reprodutora das desigualdades sociais, possui – em uma perspectiva dialética - uma importante

capacidade de auxiliar a formação de novas consciências dos sujeitos históricos e de capacitar instrumentalmente a sociedade para promover profundas mudanças nos contextos sociais.

Talvez essas sejam as razões de na Europa, nos Estados Unidos da América (EUA) e, conseqüentemente, no Brasil, a educação seja apresentada como uma das tarefas desafiadoras e emergenciais para professores, estudantes, intelectuais, pesquisadores, estudiosos e movimentos organizados da sociedade civil vinculados à educação, sindicatos e sociedades científicas – cada um a seu modo procurando estabelecer o debate político e acadêmico envolvendo as questões das políticas macroestruturais do mundo globalizado, e nele, a avaliação da eficácia das políticas sociais preconizadas pelos Estados locais para atender às determinações da conjuntura. Semelhante situação ocorre também nos microespaços do ensino e do aprendizado, com o objetivo de observar, de adaptar ou de promover avanços e/ou mesmo resistências ao novo modelo de globalização econômica do planeta, sob os auspícios do pensamento neoliberal e do processo de reestruturação produtiva capitalista.

## **Bases legais para a formação inicial de professores do ensino superior e os movimentos educacionais organizados**

De acordo com as políticas sociais preconizadas pelo Estado brasileiro, a própria LDB objeto de profundas críticas dos movimentos organizados da sociedade civil<sup>3</sup> face ao seu alinhamento às forças conservadoras e ao modelo de reformas determinadas pelo pensamento hegemônico neoliberal, a serviço do novo reordenamento do sistema produtivo representa hoje um importante instrumento de ação pública na condução de um projeto educacional para o Brasil.

Desde a promulgação da nova LDB (1996), estão surgindo as reformas preconizadas sob a forma de parâmetros e diretrizes curriculares, demarcando oficialmente os caminhos a serem trilhados pela educação, para que atenda aos reclames da nova ordem econômica internacional e das necessidades da sociedade brasileira.

Por meio da implementação de modelos pedagógicos instrumentais e técnicos na formação dos indivíduos, as novas perspectivas da qualidade da educação, pelo viés do pragmatismo de resultados e implementação de certos pressupostos baseados na competência técnica deixam traços evidentes de que o projeto de formação de recursos humanos estão voltados para a capacitação profissional, em estreita relação com o mercado e na direção contrária de uma formação de professores voltada para a emancipação do sujeito histórico-social.

---

<sup>3</sup> Anfope, Andes-SN, CNTE, ANDE, Anped, CBCE, dentre outras, fazem críticas ao modelo anti-democrático e desqualificador que constituem o projeto aprovado no Congresso Nacional.

Criados pela LDB e normatizadas pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais representam um instrumento que orienta e dá forma às reformas educacionais no país. Representam um importante instrumento formal do Estado para introjetar princípios, parâmetros, operacionalizar estruturas e fornecer guias para a construção de novos caminhos a serem edificados no sistema educacional, tanto na educação básica, como no ensino profissionalizante e no ensino superior.

Nesse conjunto de ações, estão o Parecer n.º 9/CNE/2001 (Brasil, 2001), a Resolução n.º 1/CNE/2002 (Brasil, 2002) e outros documentos oficiais normatizando o projeto de formação inicial de professores que devem atuar na educação básica do sistema nacional de educação. Essas ações constituem avanços significativos, dentre os quais alguns se destacam: a) a pretensão em articular os diversos níveis de ensino com a própria formação de professores; b) a idéia da realidade fornecer os elementos para a formação das competências; c) a concepção de que, por meio dos conteúdos significativos, derivados ou extraídos dos problemas da realidade, garantem-se o aprendizado do aluno e a interligação da escola com seu meio. Percebe-se que essas ações podem produzir resultados positivos para a educação e para a escola. Todavia, não será por meio das noções de competências - eixo central de orientação - que o fazer ou o saber fazer podem mudar a realidade ou se transformarem em elemento-chave para solucionar os problemas da educação básica. Fica a impressão de que a educação está sendo tratada pelo governo de forma simplista, reducionista e imediatista do processo educacional em seu todo.

Observa-se que o modelo objetivado pela LDB, ao traduzir a política neoliberal no que tange à relação educação-mercado e sociedade, certamente reduz os significados do ensino ao mero treino de habilidades práticas e limita o processo educacional aos princípios do fazer sobre o saber, da ação sobre a teoria, e da prática instrumental sobre o conhecimento científico na escola. Portanto, presencia-se uma nova norma educacional que deve capacitar preferencialmente os agentes (professores) responsáveis pela promoção real e objetiva das mudanças educacionais no país pelo ângulo de um novo tecnicismo.

No art.13 da LDB (Brasil, 1996), por exemplo, fica explícito que os docentes deverão participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, estabelecer o plano de trabalho definido por meio do trabalho coletivo na escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento e dificuldades e, procurar articular a escola com a comunidade e a família, dentre outros.

Já o art. 61, que trata da formação de profissionais específicos para atuarem na educação, evidencia nos incisos I e II que esses novos profissionais deverão atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino e às fases de aprendizagens dos alunos, com a *associação entre teorias e*

---

*práticas, até mesmo mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades* (Brasil, 1996).

Com esses enunciados legais, a estrutura central da formação inicial de professores enquadra-se explicitamente nos problemas cotidianos da escola, na aprendizagem do aluno e, sobretudo, nas questões que envolvem os problemas históricos da repetência e da exclusão na educação básica.

Tomando o conjunto das políticas educacionais, como a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a LDB de 1996, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2000; CNE, 2001-2002), bem como o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), a melhoria do sistema educacional e a formação/qualificação de professores para a educação brasileira não implicaram avanços em nada até o presente momento.

Constata-se, na verdade, que, ao tentar modificar a estrutura do ensino, dos conteúdos e da formação dos professores, o governo federal não procurou assegurar a efetivação do plano de carreira, a valorização profissional com melhores salários e incentivos financeiros, melhoria das condições de trabalho e, sequer, valorização simbólica e moral da profissão.

Pelo contrário, os exemplos apresentados pelo MEC provam que houve e vem ocorrendo desrespeito em relação aos movimentos organizados de professores e dos sindicatos com o estabelecimento de uma política de sucateamento das instituições federais de ensino superior (IFES), com desmonte dos programas científicos e uma propaganda ideológica acirrada contra o setor público, em conluio com a mídia. Nesse sentido, verifica-se profunda descaracterização constante do papel dos professores, com uma intensa conclamação (campanha) da presença de voluntários para atuarem na escola - *amigos da escola* – com o objetivo de resolver os problemas da educação. No caso específico da Educação Física, além dos *amigos da escola* observa-se a implementação, em ritmo acelerado e principalmente pela iniciativa privada, da política de terceirização das aulas de Educação Física remetendo-as para a responsabilidade dos clubes, de academias de ginásticas e setores de lazer.

A LDB (Brasil, 1996) dedica também dois importantes artigos (62 e 63) nos quais se definem as modalidades da formação inicial de professores, a sua localização institucional e o papel dos institutos superiores de educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.



Já no art. 63 delega-se aos institutos superiores de educação a competência de manterem:

- I – os cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Por fim, a LDB, procurando garantir de forma eficiente a melhoria da qualidade da educação básica, determina em suas disposições transitórias, um tempo limite para que o sistema educacional absorva os professores habilitados no ensino superior: No art. 87. institui-se a década da educação no país e no § 4º, afirma-se: “*Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviços*”(Brasil, 1996).

Tal qual o MEC, o CNE, órgão criado para normatizar e fiscalizar o cumprimento da política de desenvolvimento da educação em todos os níveis e modalidades, age em conformidade com as determinações do poder hegemônico do Estado no campo das políticas educacionais e das ações educativas mais específicas para o sistema de educação.

Para o CNE (Brasil, MEC/CNE, 2001), tanto a Carta Magna quanto a LDB demarcam novos caminhos para o futuro da educação no país e, especialmente, a LDB, que apresenta um novo referencial político-institucional para as reformas educacionais no Brasil.

As mudanças mais importantes, dentre outras, são:

- a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica, a ser universalizada;
- (b) foco nas competências a serem construídas na educação básica, induzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e construir competências;
- (c) importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno;
- (d) fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural;
- (e) flexibilidade, descentralização e autonomia da escola associados à avaliação de resultados;
- (f) exigência de formação em nível superior para os professores de todas as etapas de ensino;
- (g) inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio. (Brasil, MEC/CNE, 2001, p. 7-8)

Diante desse quadro, os vários movimentos organizados de educadores - Fórum de Pró-Reitores de Graduação, Fóruns de Licenciaturas, a Anfope, Andes-SN, CNTE, Ande, Anped, CBCE, dentre outras organizações - têm manifestado sua insatisfação quanto à condução do processo e pelo modelo de educação proposto pelo Estado, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores para o país.

## **Marcos e fronteiras do objeto de estudo**

Há pelo menos duas décadas vimos refletindo, debatendo e avaliando os problemas referentes à formação profissional em Educação Física no Brasil.

Sob diversos ângulos interpretativos, buscamos nos referenciais teóricos e nas práticas cotidianas realizar uma leitura crítico-reflexiva acerca da realidade educativa e pedagógica da Educação Física. Nesse processo interativo, identificamos, analisamos, conhecemos, relacionamos e redirecionamos várias questões que ora emergiam ora ocultavam significados importantes para a prática educativa e social da Educação Física no estado de Goiás e nas suas relações com o contexto social do país.

Nesse trajeto, buscamos decifrar os reais significados deste complexo universo sócio-educativo e cultural e estivemos sempre atentos a um tipo de orientação que se pautasse pela coerência e pelo rigor para não confundir essência com aparência, necessidade e superficialidade, realidade com imaginação, em uma prática destacadamente importante e necessária à formação humana e social em seu sentido pleno.

No vai-e-vem crítico-reflexivo, interrogávamos a nós mesmos se seria possível a apropriação dos instrumentos sócio-culturais e simbólicos desse campo de conhecimentos que pudessem oferecer contribuições objetivas para uma intervenção profissional docente, tendo em vista a necessidade da formação do sujeito-social e de novas perspectivas emancipatórias da sociedade. Trata-se portanto, de uma perspectiva que enfatiza o processo permanente de transformação da realidade homem e sociedade, baseada em novas relações pessoais e coletivas com vistas a um devir humanizado.

Com os olhares entrecruzados sobre o sujeito, cultura e sociedade focávamos o olhar na relação existente entre a educação do corpo, nas diferentes concepções e práticas pedagógicas, nos diversos espaços e tempos sociais e nas ações exercidas pelos professores, em decorrência do perfil profissional forjado nos projetos curriculares das universidades.

Para nós, a educação representava e representa hoje um campo de conflitos, no qual estão em jogo as concepções e teorias, os valores morais, as práticas sociais evidenciadas nas atividades dos professores, a concepção de formação acadêmica desenvolvida pelos currículos universitários e a própria resistência ou adesão dos alunos ao processo de conhecimento. Diante disto, torna-se necessário conhecer ou identificar o tipo de educador corporal a ser formado que possa dinamizar a Educação Física em suas inter-relações com a sociedade para superar o modelo social discriminatório e excludente como tem sido historicamente determinado pelo modo de produção capitalista.

Atualmente, deparamo-nos com avançadas discussões de cunho político, epistêmico e

crítico-reflexivo, desencadeadas por estudiosos, intelectuais e pesquisadores<sup>4</sup> da área de conhecimento acadêmico e profissional em Educação Física, em busca de uma referência epistêmica, teórico-conceitual ou mesmo de prática social capaz de oferecer à Educação Física uma adequada identidade social. Grande parte dessas discussões visam redefinir tanto o seu objeto nuclear (matriz) e suas fronteiras, quanto os horizontes estatutários de uma prática social e/ou científica que justifique/represente um campo disciplinar no interior das demais ciências da sociedade.

Sem entrar no debate ou mesmo tentar solucionar a polêmica existente hoje, admitimos que a Educação Física constitui-se de significados que representam, reproduzem e introduzem os elementos que se integram e se relacionam à corporalidade, resultado da ontogênese histórica do ser humano e da sociedade da qual faz parte.

A educação do corpo consiste, portanto, em um conjunto de saberes complexos e pluridimensionais da corporalidade humana do sujeito individual e coletivo, sistematizada sob a forma de conhecimentos técnicos, pedagógicos, culturais e científicos úteis a vida do sujeito humano no contexto de suas relações sociais.

Nesse sentido, a própria perspectiva metodológica de investigação da realidade, tanto da área científica, quanto profissional e do processo de transmissão social dos saberes sobre o corporalidade humana em sentido objetivo/subjetivo, integra a prática social e dela decorre, sob a forma de um fenômeno histórico singular e coletivo-cultural, contingenciado aos vários contextos histórico-sociais.

Por isto, partimos do princípio de que corpo é materialidade e representação, que teoria e prática se relacionam reciprocamente, uma gerando a outra, que a sociedade e natureza são pólos de uma mesma unidade constitutiva do real, que ciência e cultura dialogam permanentemente, gerando saberes e que o conjunto de expressões constitutivas e articuladas perfazem o todo complexo – nele está a corporalidade humana, em movimentos permanentes e contraditórios de configuração e modificação do corpo individual ao corpo social, em uma relação dialética.

Com isto, afirmamos que talvez o conhecimento objetivo da área não esteja localizado nela ou em si mesma, mas nas relações estabelecidas entre os homens que constituem sentidos, produzem significados e modificam realidades mediadas por sua corporalidade. Sendo a Educação Física um todo complexo e uma manifestação processual da cultura, com diferentes expressões singulares, locais e universais, necessariamente dela decorrem, resultam e geram-se processos inerentes ao fazer, ao refletir e ao transformar o corpo-realidade, em busca do sentido estético e cultural do ser humano.

---

<sup>4</sup> Destaque para o Grupos de Trabalhos Temáticos– sobre epistemologia em Educação Física do CBCE.

Nesse movimento, o corpo é ao mesmo tempo biológico e cultural, físico e simbólico, empírico e representativo de uma certa prática e de uma dada realidade circunscrita socialmente.

Entender e pensar a Educação Física desse modo, pois existem outros, exige que somemos esforços para identificar seus traços e sentidos particulares tanto no que se refere à área acadêmica como profissional, em razão de sua localização no contexto relacional homem-sociedade e dos significados culturais em cada realidade.

Se, por uma determinada ótica, defendemos as relações da Educação Física tomando o sujeito inserido na cultura e sociedade, é porque desse modo pode-se compreender os significados históricos e sociais dessa prática tanto para o indivíduo como para o coletivo e, conseqüentemente, dela extrair os traços marcantes de uma formação de professores ou profissionais.

Atualmente, em todo o mundo, em face de crise do capitalismo contemporâneo e a presença marcante do neoliberalismo, os diversos países estão procurando modificar a educação, reformar o ensino e todo o seu sistema. Entretanto, permanece a questão: para qual finalidade?

Não há necessidade de provas para afirmar que, nas grandes crises sociais econômicas e políticas, a educação assume papel importante nos campos das reformas para tentar solucionar em parte os problemas sociais e contribuir para as mudanças da realidade.

No caso do Brasil, localizado em um contexto sócio-econômico e cultural demarcado pelo pensamento neoliberal e pelo modo de produção capitalista em processo de reordenamento econômico mundial, que impõe, indistintamente, uma forma diferenciada/modificada de viver, sentir e compreender a realidade, parece óbvio que toda a formação de professores e a própria concepção de Educação Física deve conter os traços fundamentais desse contexto.

Com este pano de fundo macroscópico, pode-se afirmar que o modelo proposto pelo CNE para a formação de professores de Educação Física constitui-se em uma ferramenta para a formação, por meio das *competências*, em todo o transcorrer do processo de graduação, com vistas a se adequar ao próprio contexto social capitalista.

Portanto, trata-se de um momento em que estão em jogo, com base nas políticas sociais do Estado, a apropriação de certos conhecimentos (símbolos, signos, conceitos, representações, técnicas, instrumentos) e a possibilidade de serem aplicados na prática educativa de pessoas, grupos, classes e sociedade para disseminar valores, costumes, representações e significados, plenamente ajustados ao modelo de produção capitalista.

Em nosso estudo sobre a formação profissional, tendo como base de análise a orientação oficial explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, enfocaremos a questão das noções de

competências, investigando os objetivos e os resultados que possam decorrer desse jogo de relações, de intencionalidades pedagógicas e de afazeres práticos visando materializar os significados sociais e a edificação de novas identidades simbólicas contidos nessas políticas públicas disseminadas pelo Estado.

Obviamente, o cenário para a questão dos recursos humanos demonstra uma combinação tácita dessas orientações teóricas e as perspectivas práticas de intervenção dos professores no cotidiano da escola, de modo a efetivar a extração de resultados imediatos e, assim, consolidar os interesses do poder dominante de preservar os interesses fundamentais do sistema capitalista em processo de globalização.

Nesse contexto estrutural-econômico e educativo-pedagógico, a perspectiva que se apresenta, com base na legislação e nas determinações do reordenamento capitalista, é que se trata de uma nova pedagogia tecnologicada (Veiga, 2002) a ser implementada pelo Estado na formação dos recursos humanos, nas quais se encontram os profissionais da Educação Física brasileira.

Face a isto, buscamos aprofundar os estudos sobre os componentes históricos contidos nos documentos oficiais relativos à formação de professores e as relações com as práticas, como ferramentas sócio-culturais (conceituais e práticos) de materialização do currículo de formação profissional.

No campo específico do objeto de estudo desta dissertação, entendemos que as noções de *competências* previstas como eixo da formação profissional, ainda que representem vários conceitos e uma gama infinita de sentidos sociais, sua base teórico-conceitual atual direciona-se para a eficiência das técnicas e/ou instrumentos de um fazer prático-operacional. Em decorrência, defendemos a idéia de que as *competências perspectivadas pelas diretrizes curriculares nacionais* possuem, além dos vários significados gerados ou resultantes da esfera cultural e econômica e, ainda que operem restritamente com base no *fazer* ou no *pragmatismo* do rendimento educacional, pelo prisma economicista, produz uma eficácia simbólica no interior das relações educativas e sociais envolvidas no processo produtivo do fazer e nas demais relações subjetivas presentes no contexto cultural.

O estudo tenta então comprovar que está presente na realidade educacional uma nova pedagogia de resultados, que introjeta, conforma e modifica comportamentos e atitudes no meio educativo e nas relações sociais.

As noções de competências estão funcionando como uma *experimentação técnico-instrumental*, com o objetivo de resolver uma situação-problema e assim, solucionar uma determinada tarefa-prática. Assim, ao realizar a sua atividade (ferramenta/simbolismo), esta está gerando uma nova identidade no plano da cultura, do processo produtivo e da sociedade. Embora isto possa ocorrer, ao

tomarmos a realidade como processo dinâmico, contraditório e complexo, defendemos a idéia de que as competências podem se constituir de um novo princípio educativo e servir de instrumento sob a forma de práxis e, assim, tomando a prática como ponto de partida, pode-se construir uma nova pedagogia capaz de promover a transformação da realidade atual.

Importa ressaltar, antes de mais nada, que qualquer análise sobre a formação de professores de Educação Física que tenha como ponto referencial as noções de competências no sistema capitalista, já se apresenta, *a priori*, contaminada de valores, significados e de relações que se estabelecem nesse campo e nas várias dimensões do fazer humano - na educação, cultura e sociedade gerando resultados significativos para a conformação ou a adaptação ao certo modelo de homem e sociedade idealizada pela sistema.

Por fim, o estudo busca apresentar as novas tendências que se apresentam para a formação profissional no campo acadêmico e profissional da Educação Física e as conseqüências dos novos pressupostos indicados para a melhoria da qualidade da educação apontados por essas políticas públicas em relação ao novo perfil do educador e do profissional docente em Educação Física.

## **Características do método de pesquisa**

O presente estudo pautou-se, como metodologia de trabalho, na análise documental dos materiais (leis, documentos e textos oficiais) divulgados pelo governo federal e nos referenciais bibliográficos (pensadores críticos) e produções teóricas (teses, livros, resenhas, e artigos) para situar teórica e conceitualmente as teorias críticas da educação e as da Educação Física sobre formação de professores e profissionais para a educação.

Além dos textos oficiais, buscamos vários estudos sobre propostas curriculares que demarcaram historicamente as reformas educacionais no Brasil, em particular, as questões afetas à formação de professores/profissionais de Educação Física e os contextos histórico-sociais nos quais ocorreram.

Dentre as obras principais relacionadas à história da Educação Física e às reformas educacionais, destacam-se as que estabelecem relações históricas entre a formação acadêmica, os conteúdos curriculares e a sua aplicação do campo profissional e social como um todo, por meio da perspectiva crítica da educação e sociedade e do mundo do trabalho.

Também foram consideradas, nas análises críticas sobre as diretrizes curriculares, importantes teóricos que estudam o currículo e as perspectivas da formação de professores para o terceiro mundo no movimento de mundialização econômica e social.

No campo das diretrizes curriculares nacionais, os referenciais, objeto de investigação e análise, perpassam os modelos instituídos pelo Estado por intermédio das políticas públicas e sociais, atentando-se para os mais importantes momentos da historiografia brasileira nos últimos trinta anos, com destaque para as políticas reformistas apresentadas pelo governo neoliberal no período de 1994 a 2002.

Tentando compreender melhor a trama social que ocorre entre a formação de professores e as questões internas do mercado de trabalho e suas articulações internacionais de submissão ao grande capital, procuramos explicitar duas importantes determinações ou orientações dos financiamentos internacionais para a educação brasileira: a) as diretrizes para a formação de professores no Brasil seguem uma determinação externa originária especialmente do Banco Mundial, de FMI e das políticas neoliberais direcionadas para o terceiro mundo ou países em processo de desenvolvimento; b) a metodologia sugerida pelas diretrizes curriculares na constituição dos currículos e nos demais processo dedicados à formação de professores em obediência ao modelo neo-tecnista instituído pelo modelo do capital flexível.

## **2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Na perspectiva histórica, a idéia de reforma sempre esteve associada a algum tipo de vontade pessoal ou coletiva para transformar alguma coisa, certa situação ou provocar mudanças em uma dada realidade. Trata-se, portanto, de um cenário em que estão envolvidos os sujeitos, as idéias, as intencionalidades e o contexto histórico no qual tal fato ocorreu ou deverá ocorrer.

Os registros da história do Brasil apresentam uma série de programas oficiais dedicados às reformas sociais e educacionais<sup>5</sup> e intensos reajustes nos processos internos, a fim de adequar e/ou implementar as tarefas e os instrumentos por elas indicados, com o objetivo de materializar os projetos idealizados.

Sem entrar no mérito das grandes reformas propostas para o sistema educacional e mesmo para o desenvolvimento do país, em vários momentos, o Estado apresenta-se como ator central da definição das políticas públicas e sociais para o bem-estar da sociedade.

Falar de reforma é, portanto, falar do Estado. De um Estado que também tem assumido várias facetas ao longo da história republicana no país, desde a configuração de um Estado liberal, passando pelo perfil autoritário, patronal e repressor e/ou idealizado de bem-estar-social e, por fim, de um Estado minimalista neoliberal.

As reformas não existem por si só, elas provêm de um determinado lugar, carregam intencionalidades e apontam um contexto social que se quer modificado. Por fim, materializam-se em determinados cenários sociais.

No campo da educação, pensar em reformas significa lançar mão de idéias, construir meios

---

<sup>5</sup> Reformas pombalinas, século XVII; reformas republicanas e liberais 1888;;reformas no Estado Novo 1937/1945, reforma Capanema, 1940/1945; reformas do regime militar, 1964; Reformas da Nova República 1985 e após 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.



e reorganizar processos voltados para a promoção de alterações da realidade, sob a forma de programas, redefinição dos conteúdos de ensino, instituição de métodos inovadores em contraposição aos métodos ineficientes e tradicionais, incorporação de novas tecnologias para superar ou modificar um determinado contexto educativo. Em síntese, reformar a educação significa construir um projeto político pedagógico com direcionamento dedicado à formação humana, consubstanciado por uma determinada visão de homem e de sociedade.

Neste sentido, um projeto de reforma não pode ser confundido com um protocolo ou com uma declaração de intenções. Ele precisa de um lugar e de instrumentos concretos para materializar as intencionalidades contidas no discurso. Qualquer sentido que se queira ou se possa dar ao termo, subentende-se por reforma a utilização de procedimentos decorrentes de ações coletivas e uma representação significativa dos atores e do lugar que ocupam nas relações sociais de poder.

Para que se avalie a coerência de uma reforma, além de buscar identificar no projeto a qualidade do discurso político justificador da necessidade da mudança, é preciso saber se nesse discurso as ações explicitam proposições ou, se no fundo, estão mistificando tais possibilidades diante das implicações que acarretariam no jogo de interesses do poder.

Para compreender melhor o projeto oriundo do Estado, que objetiva mudar qualitativamente a realidade educacional e, nela, a realidade da formação de professores para atuar no sistema e nos vários níveis educacionais, e de profissionais para atuarem no mercado de trabalho, necessariamente importa avaliar, de forma concreta, o tipo de discurso oficial que justifica as políticas públicas brasileiras para a educação pelo Estado, de onde elas provêm e a que interesses atende ao melhorar a qualidade da formação de recursos humanos no atual contexto sócio-econômico e cultural brasileiro.

Em relação às reformas educacionais atuais no Brasil, já é de conhecimento público, especialmente nas duas últimas décadas do século XX, que o FMI, o BM e o BID vêm intervindo diretamente sobre as políticas sociais nos países em processo de desenvolvimento econômico e social.

Para confirmar o quanto as políticas internacionais interferem na formação profissional, nos currículos e na própria universidade, destacamos parte de um documento oficial do Banco Mundial (1994) que aponta quatro orientações estruturais direcionadas à educação superior para a América Latina e, conseqüentemente, para o Brasil:

1. fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas;
2. proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados;
3. redefinir a função do governo no ensino superior;
4. adotar políticas destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade ( BM, 1994, p. 28-29)

Quanto à primeira orientação, é possível verificar suas conseqüências práticas em desenvolvimento no Brasil, com a expansão desenfreada de escolas particulares nos diversos níveis de escolaridade, o surgimento de novas modalidades de ensino com destaque para o ensino a distância, e a implementação dos institutos superiores de educação, com predomínio para o ensino superior privado.

No caso específico da Educação Física, existem em 2002 cerca de 316 cursos superiores em desenvolvimento em todo o país, o que demonstra um crescimento explosivo nesses últimos anos (Brasil, MEC/INEP, 2002). Grande parte desses cursos pertence à iniciativa privada e se insere na lógica de mercado, com suas determinações imediatistas, direcionando assim, a formação profissional às atividades vinculadas às novas necessidades do sistema capitalista flexibilizado, em particular, quando esses cursos integram o *pool* das grandes empresas de negócios da educação no país.

Na segunda orientação, percebe-se uma acelerada diversificação das fontes de financiamentos, a cobrança de taxas *acadêmicas* nos diversos cursos, com destaque para os cursos ligados à extensão e à especialização, a destinação de bolsas de estudantes da iniciativa privada, os serviços de consultorias e projetos por intermédio das fundações de pesquisas que têm administrado/gerado recursos provenientes de fontes externas, canalizando-os para a manutenção do ensino e da pesquisa no setor público.

Já a terceira orientação do BM refere-se à redefinição do papel do Estado no ensino superior, e percebe-se nas políticas governamentais federais a tentativa constante de ampliar a participação da iniciativa privada no ensino superior. Para o BM, o governo deve afastar-se cada vez mais do gerenciamento da educação pública, e também, garantir a autonomia das instituições de ensino superior (IES) para que possam alocar e gerenciar recursos financeiros obtidos com a iniciativa privada e fundos constituídos pelas estatais e incentivos a fundos externos.

Quanto à quarta orientação, referente à qualidade e à equidade indicadas pelo Banco Mundial, a ação do governo consiste em implementar as diretrizes curriculares, tendo como foco a qualidade total no ensino, a gestão gerencial e a racionalidade técnica com a formação ligada à *noção de competências e avaliação institucional*, que inclui a avaliação da produtividade e o desempenho dos docentes. Neste sentido, resta ao Estado o papel de cada vez mais reduzir o financiamento e ampliar mais ainda o poder de controle, credenciamento, fiscalização e avaliação dos cursos.

Para Sguissardi (2000), a situação de similitude entre o Banco Mundial e a política estabelecida do governo para a IES têm como referência a obrigatoriedade de que os países em processo de desenvolvimento efetuem os reajustes fiscais que atinjam a economia como um todo, e a reforma da educação superior em particular, tendo em conta os sinais indicados pelo mercado e a idéia de que o saber deve ser entendido como um bem privado.

O autor acrescenta:

As razões da similitude talvez decorram da forma como o Brasil se insere, na década de 90, no movimento de ordem econômico-política marcado pela mundialização do capital (em especial financeiro), pela reestruturação produtiva e pela crise e reforma minimalista dos Estados nacionais. A conformidade com as orientações de organismos multilaterais de crédito e financiamento por países imersos na crise fiscal ou do déficit público como o Brasil são razões disso decorrentes e suplementares. (Sguissadi, 2000, p. 17)

Com base em um contexto sócio-cultural e econômico excludente e desfavorável do ponto de vista nacional e de acordo com a atual conjuntura internacional, em especial pela presença de um Estado subalternizado e dependente das políticas externas (BM, FMI, BID), constata-se a implementação de políticas de formação de recursos humanos direcionadas para atender melhor às determinações impostas pelo modelo econômico capitalista no processo de globalização mundial, do que aos interesses nacionais em seu todo.

Segundo Vaidergorn (2001), a idéia de globalização ou mesmo de mundialização não passa de uma evidência auto-axiomática, sem um claro conteúdo a ser identificado.

Para ele,

O resultado tem sido o aprofundamento das desigualdades entre os extremos, convivendo o mundo moderno com as condições mais atrasadas. O progresso técnico e científicos, potencialmente estendidos a todos não trouxe o bem estar esperado (...) A imposição das medidas recomendadas pelos organismos internacionais na política econômica não trouxe a modernidade – e nem a trará, visto que o neoliberalismo anunciado no Brasil é também uma evidência que não se sustenta nem nos seus rincões propugnadores. A rigor não há nada de novo no avanço do capital e no recuo das forças que a ele resistem. A política liberal é (visa) de garantir o funcionamento do sistema econômico capitalista em todo o mundo, e o papel das instituições como o FMI, BID e Banco Mundial é a de resguardar a sua continuidade sem sobressaltos. (Vaidergorn, 2001, p. 3)<sup>6</sup>

Ocorre atualmente um profundo desmonte estrutural da economia internacional e do Estado brasileiro, em particular. Em processo dinâmico, os efeitos da crise econômica esparramam-se por todos os países endividados, subdesenvolvidos e marginalizados do terceiro mundo. Inicialmente, os tigres asiáticos, depois, o México e Argentina e, finalmente o Brasil<sup>7</sup>, sem mencionar outros países menores e distantes das preocupações estratégicas de mercado capitalista atual.

Segundo Vaidergorn (2001), o mercado nacional mantém-se fortalecido apenas nos países

---

<sup>6</sup> Os Estados modernos, arautos do molde neoliberal, que nas décadas de 1970 e 1980 apontavam o futuro do chamado Estado Mínimo e a não-intervenção do Estado na economia, contraditoriamente aumentaram (G-7) no mesmo período a sua participação na economia. (Vaidergorn, 2001, p.3 )

<sup>7</sup> O FMI emprestou ao Brasil trinta milhões de dólares para garantir a sustentação do país face às especulações do

ricos e desenvolvidos, e o conceito de globalização tão comumente utilizado por eles nada mais são do que representações da falta de vontade de internacionalizar a riqueza e a produção, transformando-se em uma forma de justificação das crises econômicas geradoras de desemprego estrutural.

Utilizando-se das reflexões críticas elaboradas por Batista Jr. (1998), Vaidergorn (2001) apresenta resumidamente os cinco mitos da globalização:

1) a internacionalização econômica, que não é inédita; ao contrário, é “a reprodução, sob nova roupagem, de tendências antigas”, encontradas no modo mais intenso, por exemplo, no período de 1870 a 1914; 2) o alcance e o caráter universal pretendido pelo termo globalização não provocou o desaparecimento das fronteiras ou ameaçou a sobrevivência dos Estados nacionais, embora o progresso técnico e o uso das inovações tenham contribuído para a maior integração das economias nacionais, ao mesmo tempo em que mercados internos continuam a preponderar. As atividades econômicas continuam a se concentrar nos países desenvolvidos (dois terços ou mais dos fluxos de comércio e de capital), e os mercados de trabalho mantêm-se altamente segmentados e restritos à imigração; 3) o predomínio ideológico do neoliberalismo não diminuiu significativamente o peso do Estado na grande maioria das economias dos países desenvolvidos (tal como já indicado anteriormente); 4) a grande maioria das empresas ditas “transnacionais” não são, permanecendo marcadamente nacionais, principalmente nas economias possuidoras de amplos mercado internos; são, pois, “firmas nacionais com operações internacionais”; e, 5) a internacionalização do capital financeiro, apesar da acentuada expansão, é ainda menor que as aplicações domésticas, preponderando os mercados nacionais nos mercados de títulos e ações, ao mesmo tempo em que o volume e a velocidade das transações internacionais vêm impondo medidas de controle por parte dos bancos centrais. (Vaidergorn, 2001, p. 3-4)

Com o processo de globalização da economia, o Estado, subjugado pelo ideário neoliberal, passa também a introjetar novos determinantes macro-estruturais na vida coletiva da sociedade brasileira, no que tange aos aspectos educacionais, culturais, científicos, tecnológicos, e ao desenvolvimento das forças produtivas, produzindo resultados desastrosos, tanto do ponto de vista local como de suas relações internacionais.

Para Kuenzer (1998),

as novas bases materiais que caracterizam a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberalismo) trazem profundas complicações para a educação neste final de século, uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores. (Kuenzer, 1988, p.10)

Depreende-se destas afirmações que a formação de recursos humanos deve voltar-se única

e exclusivamente para o atendimento do mercado de ocupações e do próprio processo produtivo flexível<sup>8</sup>, como única alternativa viável para melhorar a qualidade do ensino e oferecer uma aprendizagem significativa ao aluno para a solução dos problemas impostos e determinados/associados ao sistema capitalista globalizado.

Com base neste contexto, a avaliação do projeto de formação de professores/profissionais impõe aos pesquisadores que observem com rigor e propriedade, os sinais existentes na proposta pautada pela macroestrutura e as suas inter-relações com a microestrutura da sociedade. Ao fixar-se puramente nas discussões cotidianas dos conteúdos escolares, nos limites subjetivos das relações interpessoais no espaço da escola, nas metodologias específicas ou no contrato de trabalho, corre-se mais uma vez o risco de cair na ilusão neoliberal – ainda que se reconheça as implicações que esses elementos apresentam para a prática pedagógica em qualquer projeto curricular de formação acadêmico-profissional (David, 2002).

Coexistem, portanto, duas realidades e distintos mundos que se entrecruzam e se distanciam, construindo a realidade, o mundo real – vivido e determinado pelas relações das pessoas que o compõem e o mundo oficial, normatizador das regras produzidas por uma elite, a serem seguidas pelo mundo real, a serviço da ideologia capitalista e do modo de pensar neoliberal do aparelho de Estado.

Vários estudos<sup>9</sup> comprovam que a formação de professores no Brasil sempre manteve o distanciamento e a ruptura entre esses dois mundos (o real e o oficial), agravados ainda mais com a perspectiva neoliberal que artificializa o mundo vivido e as relações nele existentes (David, 2002).

O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais apresenta, segundo Brzezinski (2001), uma forte cisão entre estas realidades.

De um lado, o mundo do sistema que aportado nas políticas públicas de princípios neoliberais, saúda a globalização excludente como sinal inquestionável de progresso e de pós-modernidade, reafirmando parcerias com organismos internacionais. De outro lado, o mundo vivido, construído na luta travada deste 1980 pelo Movimento Nacional de Educadores, que propõe uma adoção de uma política global de formação e profissionalização docente (Brzezinski, 2001, p. 4)

Os fatos decorrentes das políticas sociais do Estado atual e os dados históricos relacionados às reformas educacionais no Brasil possuem trajetória similar e coerência metodológica. Mudam os cenários de atuação do Estado no trato ou enfrentamento dessas questões e as necessidades da

---

<sup>8</sup> No campo da formação profissional em Educação Física observa-se atualmente o desencadeamento de uma intensa ação do Conselho Federal dos Profissionais em Educação Física (Confef) perante ao Ministério do Trabalho para definir o campo das ocupações profissionais e interferir na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais junto ao Conselho Nacional de Educação para efetivar a simbiose da *formação-ocupação* no mercado de trabalho.

<sup>9</sup> Como fonte podem ser citados alguns autores da área, tais como : Carmo (1982); Silva (1983); David & Rocha

realidade concreta da sociedade.

Como se trata de um estudo que procura compreender a realidade em uma perspectiva de totalidade da formação de professores de Educação Física no atual modelo político e sócio-econômico brasileiro, entendemos a necessidade de rever alguns fatos e dados históricos (leis, decretos, currículos, dentre outros) que se referem a essa prática de formação profissional no ensino superior, para explicitar melhor o foco do estudo relacionado às noções de competências apontadas para a formação atual.

## **Marcos históricos da formação de professores em Educação Física no Brasil**

No Brasil, do seu descobrimento até os momentos atuais (2002), estudos e pesquisas reafirmam a presença estrangeira, especialmente a européia e mais recentemente, a americana, em quase todas as relações existentes na vida social brasileira, como a organização política, econômica, educacional e a própria formação de professores e de profissionais liberais (Brasil, MEC, 2000).

No campo da Educação Física, por exemplo, desde os primórdios da sua organização no país, mais precisamente no século XIX, as influências européias demarcaram fortemente o perfil da Educação Física brasileira com as primeiras idéias de reformas educacionais para o povo, baseando-as, de um lado, no estudo científico e, de outro, nas orientações gerais redefinindo o papel, a função e a validade da prática educativa e pedagógica (ginástica) para o indivíduo e para a sociedade.

Sob as determinações do pensamento médico, que buscava solucionar os problemas decorrentes dos novos reordenamentos das classes sociais e o entusiasmo vigoroso pelo pensamento científico racional positivista da época, cabia ou restava ao Estado o papel de redefinição da função política e social da Educação Física direcionada ao indivíduo e à sociedade.

Com os novos reordenamentos sociais, a libertação dos escravos e o surgimento da República, tornou-se necessário uma mudança de hábitos e de comportamentos para consolidar a revolução liberal burguesa em ascensão ao poder.

A política de saúde para o povo visava orientar os cidadãos quanto às mudanças de hábitos viciosos, aos cuidados preventivos com o corpo, em especial o da criança e da mulher, para fortalecer a estrutura de uma vida familiar regrada e sadia garantindo, assim, a presença de indivíduos com uma maior produtividade no trabalho e na sociedade.

Nesse período, os preceitos médicos-higienistas serviram para o estabelecimento de políticas públicas e educativas do Estado, tendo em vista a conquista de uma vida saudável, produtiva e harmonizada para a sociedade burguesa emergente.

Ao analisar os dados da história, Soares (1994) afirma:

Uma das formas medicalizantes de intervenção do Estado sobre a família ocorre através da Puericultura, que traduzida como prática médica, terá um relevante papel na normatização do “corpo social”, uma vez que ela (a Puericultura) deseja uma atuação sobre a forma de vida dos indivíduos em sua intimidade na família, no trabalho e no cotidiano. (Soares, 1994, p. 35)

Por meio da puericultura, foram desenvolvidos a transposição dos conhecimentos pedagógicos e os valores sociais desejados, originários do pensamento médico burguês, às crianças, mães e cidadãos para estabelecer a harmonia da família e o bem-estar do povo, sob os auspícios do Estado.

Somando-se às preocupações de ordem médica e sanitária, Soares (1994) assinala que

naquela época, o Estado burguês tinha plena consciência da importância da força física do trabalhador. “Regenerar”, “revigorar” esse corpo debilitado e aviltado, devolver-lhe a “saúde física”, sem, entretanto, alterar substantivamente suas condições de vida e de trabalho era o seu discurso nessa nova fase do capitalismo, (...) (Soares, 1994, p. 60)

Um dos instrumentos utilizado para garantir a formação dos novos valores morais, de acordo com a nova mentalidade para a sociedade revolucionária era, então, a construção de corpos saudáveis, cabendo à Educação Física a função de forjar uma nova anatomia do corpo biológico e social no campo educacional e, certamente, uma conseqüente formação de educadores que se adequassem a essa pedagogia social.

Para a autora,

a extensão da escolarização primária foi colocada, então, como um mecanismo privilegiado para o controle das formas de pensamento e de ação do “corpo social”, e, dentro da escola, ganhava espaço um conteúdo bastante enaltecido pelo pensamento médico e pedagógico ao longo de todo o século XIX. Estamos nos referindo ao exercício físico como elemento da educação, tão enaltecido por Rousseau, Basedow, Pestalozzi e pelos políticos revolucionários franceses que fizeram da educação, lei, como Condorcet e Leppelletier. (Soares, 1994, p.60)

No Brasil do século XIX, os intelectuais ao mesmo tempo que pensavam a independência do Brasil e a construção da República com base nos preceitos liberais transplantados da França na Europa, apresentavam à educação um novo papel educativo e social que se fizesse determinante na formação cultural e social da população. Para se ter uma idéia das diferenças de contextos sócio-produto, o Brasil, na época, estava passando por um momento transitório de uma sociedade

caracterizada pelo modelo exportador-agrícola para uma fase urbano-comercial, enquanto a França já apresentava uma estrutura econômica baseada no modelo industrial avançado. Percebe-se então os problemas que podem promover os transplantes culturais e científicos de uma nação para outra.

Em razão da importância que assumiam os médicos, no final do século XIX e início do século XX, perante a população, e a força política privilegiada compartilhada com as elites intelectuais, os higienistas propunham assegurar a saúde e o vigor dos corpos, aumentando, em decorrência, a reprodução e a longevidade dos indivíduos e a melhoria dos costumes privados e da moral pública da população (Castellani Filho, 1988).

Segundo Castellani Filho (1988),

o controle familiar por parte dos higienistas, inseriu-se, portanto, na política populacionista elaborada pelo Estado Nacional, com vistas a (...) tentar criar uma população racial e socialmente identificada com a camada branca dominante (...) que pudesse vir a estabelecer um equilíbrio de forças entre a população branca e a escrava. Os médicos higienistas, então através da disciplinarização do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade (...) A Educação Física associada à Educação Sexual, a qual, segundo os higienistas (...) deveria transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras. (Castellani Filho, 1988, p. 43-44)

Para o autor, ainda que sofresse resistências das famílias nobres, a idéia dos higienistas era conduzir a família brasileira à construção de novos hábitos relacionadas à saúde privada e social, e nesse contexto, a Educação Física tinha um papel de destaque.

Ao referir-se a este período histórico, Castellani Filho (1999) defende a tese da existências de dois modelos de corpos:

o primeiro deles - o corpo higiênico/eugênico – construído pelos governantes das primeiras décadas do século passado, quando dele lançaram mão para consolidar o processo de reordenamento social implementado a partir da posição de ex-colônia portuguesa – contando, para tanto, com a ajuda dos médicos higienistas -, tão logo deram conta de que o projeto da sociedade arquitetado pelo portugueses para o Brasil, não atendia aos interesses dos brasileiros. O protótipo do corpo higiênico/eugênico foi, então, vinculado ao projeto de higienização e eugênização da sociedade brasileira, que tinha no Política de embranquecimento da raça brasileira o seu principal trunfo para o estabelecimento de uma outra correlação de forças que viesse a impedir os portugueses com vocação recolonizadora, de manipularem o contingente populacional de negros cativos – que, em 1850, atingia a casa dos dois milhões e meio, quase a metade da população de então – no sentido de alcançarem seus objetivos colonialistas. (Castellani Filho, 1999, p.20-21; grifos do autor)

Fernando Azevedo (1916) destaca o importante papel a ser desempenhado pela Educação Física no desenvolvimento da raça brasileira e define eugenia como

a ciência ou disciplina que tem por objeto o estudo das medidas sociais-econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o



desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações ...Dizia ser a Eugenia "... não só a intervenção da profilaxia contra o meio biológico representado pela matéria viva, patogênica, na luta constante contra as moléstias (...) nem somente a engenharia sanitária melhorando o meio físico, dessecando o solo paludoso. Onde incubam os miasmas que infeccionam os povos, impedindo a fixação e o aperfeiçoamento do tipo étnico pela ação higiênica, educativa e social. (...) A Eugenia – dizia ele – com tudo isto, é também a aplicação de uma educação enérgica para a conquista da plenitude das forças físicas e morais, tirando-nos deste plano inclinado de depauperamento e decadência (...) é o revigoramento do povo, por uma sábia política de educação, de defesa sanitária e de cultura atlética. (*Apud* Castellani Filho, 1994, p. 55-56)

Sobre a inserção dada à Educação Física, Fernando Azevedo<sup>10</sup> deixava claro o papel da educação e da Educação Física em particular, no projeto de educação para o indivíduo e para a sociedade brasileira, reforçando a bandeira do higienismo e do eugenismo social e, conseqüentemente, estabelecia o modelo de educador a ser formado para atingir os objetivos de uma sábia e eficiente educação moral, higiênica e de homens fortes e atléticos para o país.

## **A militarização da Educação Física no Estado Novo e o corpo produtivo**

Mesmo reconhecendo as importantes contribuições que demarcaram a Educação Física no cenário nacional em períodos anteriores, durante o Estado Novo (1937-1945), os traços significativos e os sinais mais evidentes de uma Educação Física institucionalizada foram aprovadas pelo aparelho de Estado.

Sob a doutrina da defesa nacional, reforçada pela ideologia do cidadão-soldado,<sup>11</sup> competia ao Exército difundir os princípios da ordem, da disciplina e do nacionalismo, funcionando como uma espécie de grande educador do povo, com o intuito de massificar os ensinamentos da caserna e, assim, garantir a coesão da pátria.

Com esses objetivos, cabia à educação e à Educação Física em particular, sob a condução e orientação do Exército, o papel de moldar os corpos e as consciências das crianças e jovens tendo em vista o civismo e a moral, em nome da defesa nacional

Olávio Bilac (1916) declara:

---

<sup>10</sup> Fernando Azevedo, na obra *Da Educação Física (1920)Da Educação Física (1920)*; 3. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1960. não só foi um grande intelectual e pensador da época mas um importante pensador da Educação Física.

<sup>11</sup> Preceitos divulgados pela Liga de Defesa Nacional criada por Olavo Bilac em 1916. (Horta, s/d.)

A defesa nacional é tudo para a nação. É o lar e a pátria; a organização e a ordem da família e da sociedade; todo o trabalho, a lavoura, a indústria, o comércio; a moral doméstica e a moral política; todo o mecanismo das leis e da Administração; a economia, a justiça, a instrução; a escola, a oficina, o quartel; a paz e a guerra; a história e a política; a poesia e a filosofia; a ciência e a arte; o passado, o presente e o futuro da nacionalidade (*apud* Horta, s/d, p. 6)

Para Góes Monteiro<sup>12</sup> (1934)

sendo o exército um instrumento essencialmente político, a consciência coletiva deve-se criar no sentido de se fazer a política do Exército, e não a política no Exército. (*Apud* Horta, s/d, p.15)

Castellani Filho (1999) ressalta que esse modelo em gestação constituiu praticamente uma somatória dos elementos anteriores e da preparação militar para a defesa do país diante dos conflitos bélicos mundiais daquele período, ao passo que a idéia de corpo-produtivo responderia na verdade, à necessidade de qualificação da mão-de-obra do trabalhador para o processo produtivo.

Tratava-se pois, de assegurar a formação, preparação e manutenção da força de trabalho do trabalhador brasileiro [...] Nos documentos legais da educação física foi contemplada como sendo matéria obrigatória a ser oferecida pelos estabelecimentos de ensino e cumprida por todos os alunos até 21 anos de idade, buscando-se desta forma, atender ao preceito constitucional contido em seus artigos 131 e 132 (Constituição de 1937) referente ao adestramento físico necessário ao cumprimento – por parte da juventude – de seus deveres com a economia. (Castellani Filho, 1999, p. 21)

Ao analisar as formas arquiteturais do corpo/poder no Estado Novo, Magali Lima (1980) identificou o corpo como instrumento de disciplinarização e controle do Estado e, ao mesmo tempo, um objeto a ser moldado pela doutrina militar para atender ao novo modelo de homem eugênico.

De acordo com Lima (1980),

no final do Sec. XIX e Sec. XX a Educação Física, no Brasil, teria sido mais uma forma de agenciamento concreto, como instrumento regulador das populações (produzindo corpo-espécie) e, como sujeição dos corpos (corpo-máquina). No primeiro, uma bio-política da população, no segundo, uma anátomo-política do corpo humano. (Lima, 1980, p. 38)

Segundo a autora, justamente da conjugação desses dois elementos ou tecnologias teria nascido o bio-poder como um elemento imprescindível para o desenvolvimento capitalista, que só poderia se assegurar às custas dos corpos no aparelho de produção e em todos os níveis do corpo social e instituições vinculadas ao poder de Estado.

---

<sup>12</sup> O General Góes Monteiro foi o maior e mais importante precursor da ideologia da segurança nacional do Brasil. Apregou intensamente a necessidade de eliminar a política fora do Exército, como forma de eliminá-la no interior da corporação (Germano, 1992).

No período do Estado Novo, na política social, explicitamente, por meio dos discursos e leis, percebe-se que existia também uma política biológica que deveria se materializar pela Educação Física sob a forma de eugenia racial e social<sup>13</sup>.

Inezil Penna Marinho (1941), um importante historiador da Educação Física brasileira, ao mencionar a política social do corpo a ser conduzida pelo Estado naquela época, cita a seguinte reflexão de Rui Barbosa:

Contra essa deterioração da raça americana, contra essa calamidade nacional, é pela cultura das faculdades corpóreas, intimamente associada à cultura – das faculdades mentais e morais, que o povo da União reagiu, e continua a reagir, eficazes e gloriosamente. Só nós não sentiremos a consumpção, que nos mina as forças da Pátria nas suas fontes vitais? Ou não teremos inteligência, para lhe ver o remédio evidente? Ou não encontraremos coraçã, para os exercícios que ele impõe?. ( *Apud* Lima, 1980, p. 52)

Sobre a função da Educação Física e seu papel no desenvolvimento de uma política biológica, Magalhães (1940) afirma:

A Educação Física é indiscutivelmente uma das bases mais sólidas para a formação de uma nacionalidade – forte e disciplinada. Em todos os lares, nas escolas, nos clubes, em toda parte, a educação física – merece apoio geral, pelo bem que ela prestará à raça brasileira (*Apud* Lima, 1980, p. 57)

Em face da importância que lhe foi creditada para o desenvolvimento social, pela primeira vez a Educação Física integrou a Constituição Brasileira no ano de 1937, cabendo ao Estado o papel de reafirmá-la na política da educação nacional.

Para Azevedo,

não foi menos precisa a Constituição de 1937 quando, seguindo a esse respeito as tendências já consagradas na Carta Constitucional de 1934, determinou que compete privativamente à União fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude. (*Apud* Lima, 1980, p. 61)

Com base nos preceitos doutrinários e em nome das exigências da mobilização coesa da sociedade acerca da segurança nacional, os militares buscaram de todas as formas intervir no sistema educacional brasileiro para corrigir e transformar a educação do povo, com disciplina e subordinação, como pressuposto pedagógico para solucionar a crise da pedagogia, sobretudo, porque,

O Brasil chegou a uma fase de seu desenvolvimento histórico em que a política e técnica educativas devem estar em perfeita sintonia com a política e técnica militares. (Dutra, *apud* Horta, s/d, p. 40)

---

<sup>13</sup> Uma das perspectivas da Revolução de 30 era operar uma anatomia política de uniformização dos corpos visando a identidade nacional e a integração nacional ( Inezil Penna Marinho, 1941).

Segundo Castellani Filho (1999), a idéia intervencionista do Estado autoritário, tanto para a formação do corpo higiênico/eugênico como do corpo produtivo, tanto para o disciplinamento como para capacitação da força de trabalho e controle do tempo disponível do trabalhador, tinha um único objetivo, o de melhorar a capacidade produtiva do setor da produção.

Para garantir tais objetivos, o governo procurou também intervir no processo de formação profissional de modo a garantir a materialização das intenções da política de governo:

Assim é que em 1939, o poder executivo, através do Decreto-lei nº 1.212, cria na Universidade do Brasil a Escola Nacional de Educação Física. Encontra-se também alinhavados neste Decreto –lei, as bases mais elaboradas daquele que poderíamos chamar de primeiro currículo – de nível superior- de formação de profissionais de Educação Física e Esporte no Brasil, evidentemente sincronizado com os objetivos estadonovistas anteriormente mencionados. (Castellani Filho, 1999, p. 22-23)

Segundo o autor, nesse mesmo período, por iniciativa do Estado Novo, foi editado o Decreto-Lei n.º 3.199 de 14 de abril de 1941, com o objetivo de ordenar o esporte brasileiro, o qual permaneceu até 1975, quando o poder executivo editou e sancionou a Lei n.º 6.251 que dois anos mais tarde foi regulamentada pelo Decreto n.º 80.228, que por coincidência ou não, representou os dois modelos de Estado intervencionista e autoritário (Castellani Filho, 1999).

Pode se concluir, pelos dados históricos e os diversos teóricos e estudiosos da área educacional, que no período getulista, o pensamento político e ideológico implementado pelo Estado autoritário seguiu dois importantes pressupostos: em primeiro lugar, tentou implementar a instrução pré-militar em todo o processo educacional para alunos acima de 12 anos<sup>14</sup> e em segundo, atribuiu à Educação Física um papel importante para implementar a coesão social, tendo vista a uma formação étnica e social baseada na padronização, homogeneização e no nacionalismo<sup>15</sup>.

Coube ao Estado Novo a tarefa de legislar e executar a ação educativa da Educação Física, de acordo com os preceitos para construir uma biologia social e formar a consciência da juventude por meio da inculcação de valores morais e sociais direcionados à ordem e ao progresso defendidos pela elite no poder.

Para Horta (s/d) os militares acreditavam piamente na indissociabilidade de cidadania e função militar no conceito de Estado Moderno. O dever das forças armadas era intervir e cooperar com

---

<sup>14</sup> Os programas de ensino deviam incluir a ordem unida (sem arma), a iniciação na técnica do tiro e a instrução de regras, hierarquia militar, organização militar, etc. O certificado da instrução pré-militar daria direito a redução do tempo do serviço militar obrigatório contados a partir do 12 anos.

<sup>15</sup> Na verdade esses programas passaram em definitivo para as aulas de Educação Física, em substituição ao projeto de pré-militarização do ensino nas escolas não foram para frente.

as esferas educativas para assegurar que o ambiente escolar propiciasse o desenvolvimento de elementos (influência e sensibilidade) que consolidassem a idéia de segurança do Brasil. Como respostas a estas obrigações, deveriam participar ativamente da elaboração dos planos educacionais, da determinação dos métodos de ensino e, sobretudo, da seleção cautelosa de pessoal docente.

## **O professor de Educação Física como obreiro da eugenia racial**

Como se pôde observar, para o Estado não bastava almejar ou idealizar os princípios ligados ao disciplinamento de corpos, de controle e regulação harmoniosa do físico, para garantir a eugenia social, e/ou dotá-lo de competências para intervir no processo produtivo. Era preciso também que se forjasse um novo educador que tivesse, dentre outras competências, a capacidade de reformar o corpo infantil e embrutecido para torná-lo dócil e a serviço do Estado Novo.

Entrou cena, por fim, a figura do novo educador do corpo preconizado nas políticas biológicas e sociais do Estado Novo:

Outrora o professor de Educação Física denominava-se professor de cultura física,. Não havia ainda a preocupação de educar fisicamente , mas tão só a de cultivar o físico, isto é desenvolver músculos. O professor de educação Física de hoje impõe-se pela dose de conhecimentos científicos de que está dotado. A sua formação não é empírica, autodidática; ciências básicas a alicerçaram; os seus conhecimentos provieram da biologia educacional, da psicologia educacional, da sociologia educacional. ( Marinho, 1941, p. 42)

Possuidor dos conhecimentos científicos decorrentes das Ciências Biológicas, da Psicologia e da Sociologia, precisava ter, além disso, uma firmeza de caráter que o impediria de transgredir seus princípios; vitalidade e domínio pessoal (seu sistema nervoso não pode sofrer alterações); entusiasmo (não pode ser desanimado, frio, indolente); alegria e disposição mental para o trabalho; tato; boas atitudes em todos os momentos e não somente nas aulas; boa apresentação (uniforme irrepreensível, apresentação simpática); voz agradável (ritmada e sincronizada com os movimentos que executar), assinala Marinho (1941).

Para Marinho (1941), a formação desse professor, quanto aos aspectos técnicos, exigia que ele fosse possuidor de uma

apreciável cultura geral, para ministrar, organizar, e administrar o desenvolvimento físico, moral e intelectual das crianças e dos jovens; habilidade pessoal de execução (conhecimento da execução e efeito dos exercícios); prática constante (lei do uso de Thorndike); atualização permanente de conhecimentos (ler, ler muito, ler tudo – não pode parar). (*Apud* Lima, 1980, p. 99)

O professor formador, vigilante e produtor de corpos, além de todas essas competências,

devia ser um bom amigo dos alunos, contribuir para a organização de desfiles, as demonstrações coletivas patrióticas e solenidades cívicas.

Para Nazaré (1943),

A observação deste perfil revela-nos logo que as maiores exigências da profissão recaem sobre as características psicológicas e da personalidade. Não quer isto dizer que nos passamos a desinteressar das características fisiológicas e motoras; apenas que a profissão pouco mais exige do indivíduo que a normalidade nessas características, contentando-se quase só em contra-indicar as insuficiências – o que mesmo assim tem fundamental importância. (*apud* Lima, 1980 p. 101)

Em síntese, a Educação Física e o educador corporal deste período assumiram um papel de destaque social como instrumentos disciplinadores e produtores de corpos eugênicos e produtivos para o ajuste e o modelamento do corpo social a serviço da nação brasileira, sob os auspícios do Estado Novo.

## **O perfil pedagógico da formação de professores de Educação Física segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1961**

Em 1961, após um intenso debate que durou mais de uma década foi editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 4.024 /1961 de 20 de dezembro de 1961. Em seu artigo 22, estabelecia o princípio da obrigatoriedade da Educação Física para o sistema educacional brasileiro. (Brasil, 1961)

No ano seguinte, o Conselho Federal de Educação (CFE) procurando dar suporte aos preceitos constitutivos do sistema educacional previsto pela Lei n.º 4.024/61, aprovou o modelo de currículo mínimo nacional relativo à licenciatura em Educação Física e Desportos, por meio do parecer nº 298, de 17 de novembro de 1962. (Brasil, CFE, 1962)

Desde a criação em 1939 da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, localizada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, se previa a formação de recursos humanos, os quais deveriam se delinear de acordo com os cursos a serem ministrados: a) curso superior de educação física; b) curso normal de Educação Física; técnica desportiva; treinamento e massagem; e de medicina da Educação Física e dos desportos. O curso superior tenha uma duração de dois anos e o de técnica desportiva, um ano e compostos pelas seguintes disciplinas: Anatomia e Fisiologia; Cinesiologia; Higiene Aplicada; Metodologia da Educação Física; Psicologia Aplicada; História da Educação Física e dos Desportos, Ginástica Rítmica; Educação Física Geral; Desportos Aquáticos; Desportos Terrestres Individuais; Desportos Terrestres Coletivos; Desportos de Ataque e Defesa e Organização da Educação Física e dos Desportos (Silva, 1983).

Ainda que não seja nosso intuito analisar o citado currículo, constata-se que a base central dos conteúdos demonstrados pelo elenco de disciplinas reforça a área médica e, em segundo plano, apresentam-se as práticas esportivas diversificadas.

No ano de 1958, com a incorporação da Escola Superior de Educação Física e Desportos (USP) no sistema estadual de ensino superior de São Paulo, pelo Decreto n.º 5.1001/58, a quantidade de disciplinas aumentou, porém o caráter biologicista e desportivizante continuou idêntico ao currículo de 1939.

Pode-se se dizer o mesmo em relação ao rol de disciplinas:

Anatomia e Fisiologia aplicada – Cinesiologia - Biometria- Biotipologia e Bioestatística - Fisioterapia aplicada - Traumatologia e Socorros de Urgência - Higiene aplicada - História e Organização da Educação Física e Desportos - Metodologia da Educação Física e Desportos - Psicologia aplicada – Danças – Desportos aquáticos e náuticos – Desportos terrestres coletivos – Desportos terrestres individuais de campo - Desportos de ataque e defesa – Educação Física Geral Feminina – Educação Física Geral Masculina – Jogos e Desportos Recreativos - Metodologia aplicada – e Educação Física Infantil. (Silva,1983,p.47)

Para Silva (1983), o que se destaca nesse currículo e, de certo modo, o inovou a presença da disciplina Educação Física Infantil, evidenciando, naquela época, uma preocupação com os conteúdos voltados para a atuação com crianças e para a escola primária na formação de recursos humanos.

Nos estudos desse autor (1983) constam que a formação de técnicos desportivos já estava prevista desde o ano de 1939 no currículo da Escola Nacional de Educação Física, e continuava a desenvolver-se em 1958 pela Universidade de São Paulo (USP). Nas duas instituições, eles cumpriam a função de serem a complementação dos cursos superiores de Educação Física.

Em 1962, percebe-se que houve pouca alteração na constituição dos conteúdos e das disciplinas do currículo mínimo estabelecido pelo então CFE. No entanto, de forma inédita, ocorreu a introdução de matérias ligadas a formação pedagógica conforme consta do parecer n.º 292/62/CFE (Brasil, 1962): Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem; Didática; Elementos da Administração Escolar; Prática de Ensino (estágio supervisionado).

À primeira vista, constituem mudanças importantes a introdução das disciplinas pedagógicas e uma certa redução das disciplinas técnico-desportivas, o que só comprova a coerência do projeto para atender aos princípios da Lei n.º 4.024/61, que previa a obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolaridade, exceto no ensino superior. Com isto, sem sobra de dúvidas, a formação acadêmica estaria fortalecendo-se com elementos pedagógicos e metodológicos, com destaque para o estágio e a prática de ensino articulados à formação educativa da escola.

Somente em 1969, com a aprovação do Parecer nº 894/69-CFE e com a Resolução nº

69/69CFE (Brasil, 1969) foram reformulados os currículos mínimos aprovados no ano de 1962, cujas questões serão abordadas no tópico a seguir.

## **A formação do professor de Educação Física como guardião da ordem e do rendimento no período militar de 1964<sup>16</sup>**

Nos primórdios dos anos 60, o Brasil passava por uma forte crise econômica e política de grande envergadura. A crise econômica apresentou graves sintomas com a retração de investimentos e de entrada de capital externo, a taxa de lucro caiu e se agravou ainda mais o processo inflacionário.

Para Germano (1994),

no nível interno, o acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Outros setores da sociedade também se organizaram e participaram ativamente das mobilizações em favor das reformas de base, como estudantes e os militares subalternos (sargentos e marinheiros, etc). Saliente que, do ponto de vista ideológico, o nacionalismo de esquerda exerceu uma inequívoca influência nas mobilizações em que, freqüentemente, a própria dominação burguesa era posta em questão. No nível externo, a revolução socialista de Cuba afetou o poder e o prestígio dos Estados Unidos no continente e concorreu decisivamente para o desenvolvimento de uma ofensiva anticomunista na América Latina, que fez ressurgir os valores da Guerra Fria. ( Germano, 1994, p. 50)

O autor (1994), ressalta que esse clima de crises e conflitos repercutiu profundamente tanto no campo educacional, como no âmbito da economia. Foi o modelo de governo que fez uma clara opção pelo capitalismo, reservando áreas prioritárias para o controle do Estado, consideradas de segurança nacional, e assegurou ao capital (Constituição de 1967) amplo direito, em contraposição aos direitos trabalhistas e sociais.

Germano (1994) assinala:

As conseqüências sociais e econômicas disto são conhecidas: achatamento salarial no que diz respeito à força de trabalho adulta; redução da infância para as crianças trabalhadoras, que ficavam expostas à exploração capitalista mais cedo.(Germano, 1994, p, 64)

---

<sup>16</sup> Este período foi um dos mais tenebrosos da história do Brasil. De um lado, os militares utilizavam-se de todas as forças (coerção, tortura, desaparecimentos) que detinham para silenciar a sociedade civil; de outro, a sociedade organizada na cidade e no campo, nos sindicatos, universidades e partidos políticos de esquerda mobilizava-se para combater a ditadura e reconstruir a democracia. Esta história já está suficientemente contada e recontada, em diversas obras, pesquisas e estudos.



Para Germano (1994) os relacionamentos entre o Estado autoritário e o capital assumiram diversos matizes e profundos conflitos, ao mesmo tempo que o golpe de 1964 se apresentava à opinião pública sob a bandeira da defesa da pátria e de salvaguarda dos interesses do país, da democracia e da moral da política e do próprio Estado. Ocorria exatamente o contrário: corrupção, negociatas, privatizações, cassação dos direitos civis, censura à imprensa, fechamento do Congresso Nacional, prisões de civis, intelectuais e estudantes, concentração de renda e acumulação do capital, degeneração da administração pública, etc.

Em relação à política educacional do período, percebe-se que o regime militar agregado aos interesses do capital promoveu uma série de reformas, de acordo com as perspectivas liberais, baseadas nas teses da economia da educação denominada de teoria do capital humano. Neste contexto, a orientação educacional buscava a intervenção imediata no meio produtivo, subordinando a pedagogia aos processos e técnicas instrumentais e a educação, ao processo produtivo capitalista.

Segundo Germano (1994), a política educacional desenvolveu-se em torno de grandes eixos:

1) controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação.(...) Daí os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a teoria do capital humano, entre a educação e a produção capitalista e que aparece na forma mais evidente na reforma de ensino de 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculado à acumulação do capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. (Germano, 1994, p. 105-106)

Deslocava-se nesse momento histórico a perspicácia do regime militar, que, se aproveitando do momento de maior força e coesão estabelecidas pelo golpe de Estado, começou a empreender a reforma do ensino superior (Lei n.º 4.540/1968) e posteriormente, do ensino primário e médio (Lei n.º 5.692/1971) configurando assim um tipo de revolução passiva. (Germano, 1994).

Para o autor, a reforma universitária de 1968, além de ser uma reforma polêmica e agressiva, pois gerou grandes problemas na órbita da sociedade civil com a cassação de direitos, perseguições, silenciamento e mutilação de estudantes e intelectuais que resistiram ao regime, foi o produto resultante de acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Interamericana de Desenvolvimento (Usaid – órgão do governo americano) para o desenvolvimento da educação no país.

Segundo Germano (1994),

A tônica do Relatório chamado Atcon (1966) recaía sobre a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo protestos, reforçando a hierarquia e a autoridade. Além disso, o Relatório enfatizava a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino. ( Germano, 1994, p. 117)

A reforma universitária do regime militar representou, portanto, uma incorporação de experiências anteriores, também já emprestadas ao país no final da década de 1940, na perspectiva de modernização do país, somando-se ao novo projeto as contribuições privatistas e empresariais contidas no relatório elaborado por Rudolph Atcon, pelos assessores da *Usaid* e pelo Relatório Meira Matos, que se baseavam na teoria do capital humano, que estabelecia, dentre outras coisas, relações diretas entre a educação e o mercado, educação e produção e a ideologia da segurança nacional (Germano, 1994).

De acordo com os vários relatórios<sup>17</sup> o ensino superior deveria ser privatizado, funcionar segundo a concepção administrativa empresarial, reestruturado de acordo com o sistema acadêmico baseado no regime de créditos, fundado na organização departamental, e dividido por ciclos de conhecimentos básicos e profissionais, etc. No Relatório Meira Matos, além de incorporar a idéia de racionalização, ciclo básico e ciclo profissional, matrículas semestrais, alterações do regime de trabalho e inclusive, propor aumentos salariais aos professores, estavam presentes mudanças referentes à ordem, disciplina, mudanças na escolha de dirigentes centralizada na figura do Presidente da República<sup>18</sup>.

Outro ponto de extrema importância durante os embates sobre a reforma universitária consistiu nas propostas apresentada pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU)<sup>19</sup> que salientava, dentre outras questões:

a reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por conseqüência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos (p.20). Trata-se, portanto, de habilitar os jovens “ao exercício das numerosas profissões técnicas, próprias da sociedade industriais (p.21). Desse modo ao propor a eliminação do vestibular por curso, o referido Grupo de Trabalho salienta que os estudantes poderiam assim não apenas escolher uma carreira mais ajustadas às suas aptidões, como também às “características do mercado de trabalho” (p.30).Igualmente ao propor a fixação de currículos em nível nacional e regional, visava contribuir para que eles (currículos) “se ajustem às condições locais e às flutuações do mercado de trabalho. (Apud. Germano, 1994, p. 139)

Estes pequenos recortes, indicam que a reforma universitária de 1968 foi construída em contexto extremamente complexo: de um lado os militares impondo a ordem social militarizada na direção

---

<sup>17</sup> Relatórios Atcon, Meira Matos, MEC-Usaid, Eapes, dentre outros de menor importância.

<sup>18</sup> Na verdade, o grande pano de fundo era a ideologia da segurança nacional

<sup>19</sup> GTRU – constituído por membros do poder executivo, parlamentares e membros da Comissão de Parlamentar de

do Estado sobre a sociedade e, de outro, implementaram explicitamente, no interior da política econômica, o projeto de privatização da educação, com ênfase especial ao ensino superior.

Em relação à formação de professores de Educação Física no Estado autoritário de 1964-1985, a própria Educação Física brasileira inserida no contexto educacional sofreu grandes mudanças no que tange aos ordenamentos legais visando ajustá-la ao novo modelo de Estado militar.

Em face do novo perfil do Estado, as áreas de conhecimentos ou campos científicos começaram a modificar-se, dando margem à incorporação de novos saberes culturais e científicos e, conseqüentemente, à introdução de novos elementos na política de formação profissional, com o objetivo de atender às novas determinações sócio-econômicas e culturais instituídas pelo governo militar no poder de Estado.

No caso específico da formação de professores, as novas reformulações do currículo mínimo de 1962 continham apenas pequenas alterações realizadas no ano de 1969, por meio do Parecer n.º 894/69 e da Resolução n.º 69/69.

Segundo Silva (1983),

A citada resolução ao fixar os mínimos de conteúdos e duração do curso de educação física, especificou que a formação do professor de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos". No seu artigo 2º estabelece as seguintes matérias: 1. Matérias básicas – 1.1- Biologia, 1.2 – Anatomia, 1.3 – Fisiologia, 1.4 – Cinesiologia, 1.5 – Biometria, 1.6 - Higiene 2 – Matérias Profissionais – 2.1 – Socorros Urgentes, 2.2 – Ginástica, 2.3 – Rítmica, 2.4 – Natação, 2.5 – Atletismo, 2.6 – Recreação, 2.7 – Matérias Pedagógicas de acordo com o Parecer 672/69 (especifica as seguintes matérias: a) psicologia da Educação, focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem, b) Didática, c) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, d) Prática de Ensino. No citado parecer ficou estabelecido que a formação pedagógica ocuparia 1/8 do tempo reservado aos cursos respectivos. (Silva, 1983, p. 50)

O novo projeto possibilitou que as disciplinas de conteúdos passassem para o conceito de matéria de conhecimento e de áreas básicas profissionalizantes, de áreas técnico-desportivas e pedagógicas, como novas referências para o universo da formação de professores para o exercício de suas funções no sistema escolar.

Os estudos de Silva (1983) constataram que, naquela época, manteve-se inalterado o perfil do professor desejado desde 1939. Melhor explicando, a Resolução nº 69/69CFE, além de fixar os conteúdos mínimos nacionais e o tempo de duração do curso de Educação Física, passou também a

conferir dois títulos ainda na etapa da graduação: o do licenciado em Educação Física e o do técnico em desporto.

Na mesma Resolução n.º 69/69, no parágrafo único do art 2º, o CFE definiu que, além do currículo mínimo, duas matérias deveriam ser escolhidas pelos alunos, retiradas da lista de desportos oferecida pela escola para integrar o currículo, garantindo, assim, a titulação de técnico desportivo.

Para Silva (1983), este modelo apresentou progressos em relação aos anteriores, pois passou a definir uma área básica, constituída por disciplinas biomédicas, uma área profissionalizante, constituída por disciplinas desportivas e corporais e uma área pedagógica, destinada à formação do licenciado para o ensino no magistério.

A Resolução n.º 69/69, referendou o mesmo princípio instituído no primeiro currículo, distinguindo apenas que o já havia em intencionalidade para a formação em Educação Física de 1939. Diferentemente daquela época, explicita-se melhor o modelo de licenciatura, cujo projeto teria também a figura do técnico desportivo e suas competências, como complementação da licenciatura.

Para elucidar melhor essa afirmação, é importante destacar o parecer da relatora conselheira Eurídes de Brito Silva do CFE, por ocasião da aprovação do Parecer n.º 861/77:

Valeria, ainda que sucintamente, recordar as competências que se esperam de ambos. Do professor se espera que mostre, dentre outras coisas: domínio da Educação Física, visando essencialmente a aptidão física do indivíduo, embasamento científico da educação Física, domínio das técnicas didáticas e conhecimento geral e variados de técnicas esportivas. Quanto às competências específicas do técnico desportivo, destacamos como principais: domínio em profundidade de técnica específica, a um ou mais desportos; domínio de técnicas de treinamento aplicadas a determinada modalidade desportiva, embasamento científico de treinamento de sua área; conhecimento de técnicas de liderança e de organização. (*Apud* Silva, p. 53)

Segundo Silva (1983), além das questões mencionadas, mais dois elementos são importantes na configuração dessas diferenças: de um lado, o professor deveria buscar a sua integração aos objetivos do processo educacional; de outro, o técnico desportivo deveria apropriar-se do desenvolvimento técnico, tático, voltado para atender aos objetivos do desporto, qual seja, a vitória e o rendimento esportivo.

Além dessa descaracterização explícita ao instituir dois tipos de profissionais, um direcionado para a escola outro para o desenvolvimento desportivo em 1971, surgiu o Parecer n.º 417/CFE/71 que aprovou o Plano de Licenciatura Curta em Educação Física, mais um elemento novo no campo da formação dos professores de Educação Física, o que, na época, foi considerada de importância emergencial para o Estado, por se tratar de uma solicitação do Programa de Expansão do Ensino Médio (Premen) para atender à carência de professores em todo território brasileiro (Silva. 1983).

O surgimento de curso de licenciatura curta<sup>20</sup> levantou algumas questões que merecem ser aprofundadas. A primeira delas é a seguinte: por que razão se criaria um novo curso voltado exclusivamente para o processo educativo escolar, desconhecendo que o outro modelo curricular da licenciatura plena, também atenderia à escola? Ao buscar, com as reformas, a melhoria da qualidade da educação e o suprimento da falta de professores para as escolas e sistema educacional, a quem interessaria o novo modelo de *professor curto*? Quem estaria se beneficiando: o sistema educacional ou o projeto de Brasil Potência Esportiva?<sup>21</sup>

Com base no contexto histórico da época, pode-se deduzir que o Estado objetivava acelerar e baratear ao mesmo tempo o processo de formação de professores, tendo em vista a grande demanda do sistema escolar como um todo. No caso da Educação Física, além das apontadas para a educação, as reais pretensões consistiam em melhorar os índices esportivos do Brasil Potência, por meio da juventude escolar e de professores-treinadores (*curtos*) que seriam formados de forma rápida e acelerada para lidar com o esporte escolar.

Nos anos de 1976 e 1977, um elemento ligado à docência foi instituído pelo Parecer n.º 2.676/MEC e pelo Parecer n.º 548/77CFE, criando a habilitação de professor de Educação Física no segundo grau, sob a retaguarda da Lei n.º 5.692/71, que instituiu uma ampla reforma educacional no Brasil.

Coincidência ou não, a Lei n.º 5.692/71 que tratava do sistema educacional de primeiro e segundo graus como um todo, inseriu em um de seus artigos garantir o apoio ao atleta profissional, com o estabelecimento da assistência complementar a ser dada por meio de ações de natureza educativa e, também, com o exercício de uma outra atividade profissional semelhante às suas atividades anteriores.

Para Silva (1983), as três habilitações existentes na formação dos professores de Educação Física e a sua relação com o Plano Nacional de Educação Física e Desportos baseavam-se nas seguintes recomendações:

- a) a educação física deve ser prioritariamente no ensino de 1º grau, dado o seu caráter fundamental para a formação do estudante;
- b) deverá ser fundamentada a participação da comunidade no esforço pelo desenvolvimento da prática desportiva no âmbito estudantil;
- c) deverá ser enfatizada a formação e aperfeiçoamento de professores e adaptação dos currículos e técnicas às condições ambientais. (Silva, 1983, p. 65-66)

No entanto, essa legislação apresentava profundas incoerências. A Educação Física era um componente curricular obrigatório em todos os níveis, igualmente no ensino superior (Decreto-lei n.º

---

<sup>20</sup> Composição curricular da Licenciatura curta em Educação Física: Complementos de Português – 60 horas; Estudos Brasileiros - 80 horas; Psicologia da Educação - 80 horas; Estrutura e Func. do Ensino de 1º e 2º Educação Física (compreendendo conteúdo, didática e prática de ensino - 860.

<sup>21</sup> Projeto estimulado pelo governo militar para elevar o esporte brasileiro ao nível das nações mais desenvolvidas.

705/69). No plano da organização das disciplinas, nos objetivos específicos da Educação Física, havia uma incompatibilidade com o modelo de currículo apresentado por meio da legislação específica (Silva, 1983).

Silva (1983) afirma que a elaboração de um novo currículo para formação de professores de Educação Física que atendesse aos objetivos da escola e seus conteúdos, jamais poderia restringir as orientações do anexo I do Parecer n.º 548/77, segundo o qual constituem matéria obrigatória:

Formação especial – instrumentais: Fundamentos da Educação, Noções de anatomia, Noções de Fisiologia, Noções de 1ºs Socorros, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Didática; Profissionalizantes: Ginástica, Natação, Atletismo, Jogos, Danças, Ginástica Desportiva, opções por mais desportos. (Silva, 1983, p. 66)

Neste sentido, a nova legislação de certo modo demonstrou, dentre outros aspectos, desconhecer o papel da Educação Física no processo educacional, limitando a sua ação à simples busca de resultados; isso significa ver a Educação Física apenas como base para o desenvolvimento esportivo, esquecendo-se de que a formação do atleta é exceção e não norma (Silva, 1983).

Na prática, vários (quase todos) currículos de formação romperam com a unidade de formação e descaracterizaram a área pedagógica, acentuando conteúdos de formação essencialmente desportiva.

Dessa forma, por mais que se pensasse na questão pedagógica e na sua relação com a escola e a formação da criança, o objetivo era simplesmente desenvolver, com maior eficácia, as matérias ligadas ao desporto. A orientação da legislação sobre o ensino recaiu mais sobre a atividade, tendo em vista uma ação-prática, do que sobre os objetivos educacionais. Como exemplo, o estudioso cita um pequeno trecho de um documento justificando a reformulação curricular da Faculdade Integrada de Guarulhos, em 1975:

A escrita e a “cortada” (voleibol), a leitura e a expressão corporal, por exemplo, estão baseadas nos mesmos princípios que caracterizam o MOVIMENTO, porque ambas as atividades para melhor se desenvolverem, apresentam as mesmas necessidades: coordenação neuro-muscular, coordenação visomotora, coordenação dinâmica geral, orientação espaço-temporal, lateralidade definida, descarga adequada de energias, força, velocidade, expressão, fluidez, naturalidade e finalmente, percepção, acuidade e discriminação nos aspectos sensório-motores (visual, auditivo, tátil e cinestésico). Quando ensinamos um Movimento ensinado na escola, estamos ao mesmo tempo educando para a vida na natureza, para o trabalho, para o lazer, para os desportos, para os jogos, para a arte, etc. (*Apud* Silva, 1983, p. 76)

Esse exemplo ressalta que os professores estavam mais preocupados em justificar os elementos (psico-motores) da atividade física, com base em explicações científicas para legitimar a prática. Assim legitimados, os benefícios recaíam na lógica do desenvolvimento esportivo em curso, dentro e fora dos espaços educacionais, induzidos pela política de governo no aparelho do Estado.

Durante o regime autoritário militar, vários estudos revelaram que esse período trouxe para a Educação Física, além de confirmar obrigatoriamente em todos os níveis de ensino, a publicação de uma quantidade extraordinária de leis, pareceres e resoluções normatizando a sua prática no sistema educacional como um todo. Foi o momento do conhecido Diagnóstico Nacional da Educação Física e do Desporto em 1971, e da Política Nacional de Educação Física e Desportos, e do Plano Nacional de Educação Física e Desportos, de 1976/1979 e, por fim, das Diretrizes Gerais para a Educação Física e Desportos, de 1980/1985.

Quanto aos resultados dessas ações para a Educação Física, evidenciou-se um forte alinhamento dos seus conteúdos escolares para o atendimento das determinações do sistema esportivo nacional e da segurança nacional. Os objetivos não se converteram em resultados desportivos positivos, porém houve um claro enfraquecimento e desvalorização dos conteúdos da Educação Física na escola. Uma vez reduzido o papel pedagógico do professor na comunidade escolar e em suas relações com as demais disciplinas de formação, a sua prática reduziu-se ao espontaneísmo, ao controle da disciplina, ao civismo e aos valores morais ligados à ordem e à segurança nacional<sup>22</sup>.

Desenvolver a aptidão física e ocupar o tempo livre dos estudantes e, ao mesmo tempo, melhorar a imagem externa do *Brasil Gigante* no campo do desenvolvimento e do rendimento esportivo internacional eram os objetivos mais importantes do governo federal. *Coloque uma camisa nele. Pratique esportes ou, Brasil, ame ou deixe-o*, eram alguns dos lemas favoritos desse momento histórico brasileiro.

A representação social do professor de Educação Física nesse momento era o da figura do técnico ou treinador que reinou nas quadras esportivas orientando as atividades esportivizadas nas escolas, como o treinamento esportivo, as seleções de equipes dos mais aptos na escola, os jogos escolares e a busca do resultado do alto rendimento, como metas de sucesso a ser alcançado pelo indivíduo e pela comunidade escolar.

No que tange aos aspectos profissionais, o técnico desportivo (com formação profissionalizante) passou a ser o personagem mais importante, entrando em conflito com os papéis a serem desenvolvidos pelos licenciados (com formação pedagógica) no interior da escola.

Quanto ao desenvolvimento dos currículos de formação do professor profissional, vários pesquisadores e estudiosos<sup>23</sup> denunciaram que a formação se configurava como apolítica, acrítica, a-histórica e acientífica, direcionada simplesmente para a formação técnico-instrumental do aluno para

---

<sup>22</sup> Grande parte das pesquisas produzidas na área de Educação Física escolar comprovam essas evidências. Como exemplo, citamos a de Rodrigues *et al* (1995) realizada na rede pública de Goiânia;

<sup>23</sup> Vários estudos, teses e artigos de autores como (Taffarel (1993), Medina (1983), Carmo (1987), Fensterseifer (1986), David e Rocha (1986), Faria Junior (1987) apresentam conclusões semelhantes ou aproximadas do tipo de formação resultante do modelo de currículo existente.

inseri-lo de forma imediata e competente no mercado de trabalho. Mercado nessa perspectiva refere-se a todas as atividades extra-escolares ou não-formais, que são objeto de trabalho do professor de Educação Física.

Em relação ao saber produzido e o ensino a ser transmitido nos cursos de formação, pode-se constatar que, em grande parte, os conteúdos de ensino concentravam-se na área do esporte ou em disciplinas (biológicas) que dariam sustentação ao seu desenvolvimento (currículos esportivizados). Em razão do modelo de reforma universitária preconizado pela Lei n.º 5.540/68 e o balizamento apresentado pelo currículo mínimo nacional, o saber, em grande parte dos currículos de graduação, foi tratado de forma fragmentária, atomizado, reforçando a velha dicotomia entre a teoria e as suas relações com a intervenção na realidade social.

## **O fim do currículo mínimo e a formação de professores em Educação Física na Nova República**

No início da década de 1980, os movimentos de professores, estudantes, especialistas e diretores de faculdades de Educação Física articularam-se com o objetivo de promover modificações na legislação dedicada à formação de professores e nos currículos de graduação nas instituições de ensino superior no Brasil.

Pelos debates sobre a formação de professores na conjuntura daquela época, percebe-se que os cursos de licenciatura em Educação Física eram pressionados pelas novas determinações do mercado e pelo surgimento das novas ocupações de trabalho, com destaque para aqueles criados em razão dos interesses do processo de esportivização e das novas práticas corporais decorrentes de academias, clubes, serviços de atendimento personalizados, dentre outros. Começavam então a surgir elementos novos e/ou alternativos para atender aos alunos ante as novas exigências de trabalho colocadas para a IES. Novos cursos de atualização, cursos técnicos ligados ao esporte, novas disciplinas opcionais voltadas para assuntos do cotidiano, novos campos de estudos dedicados ao treinamento desportivo, administração esportiva, direito esportivo, dentre outros e novas frentes de pesquisas aplicadas, davam provas de que as novas transformações do processo produtivo e a organização do trabalho, tanto em escala internacional quanto locais, apresentavam os primeiros sinais do esgotamento do modelo de currículo mínimo estabelecido pelo CFE.

Os novos campos e as diversificadas formas de atuação profissional externas ao sistema educacional passaram a exigir novas reflexões, novas análises teóricas e ações políticas por parte das IES e de segmentos profissionais no interior da área acadêmica e de intervenção profissional dentro e fora da escola.



Como resultado disso e de outros elementos estruturais de natureza sócio-econômica, científica e tecnológica no país, surgiram novas possibilidades de implementação de cursos de pós-graduação em Educação Física<sup>24</sup> e áreas afins. Em contrapartida, ocorreu também uma acelerada descaracterização do perfil da licenciatura plena, tanto em relação ao seu prestígio social, como no nível de importância de sua intervenção na escola, ou mesmo, de seu objeto de estudos em certas práticas sociais específicas.

Nesse contexto, movimentos organizados de estudantes, professores e pesquisadores da área de Educação Física e esportes, ao defenderem essa prática social como direito de todos os cidadãos, também passaram a posicionar-se com propostas mais delineadas quanto ao perfil do novo profissional e do novo currículo a ser construído pelas IES.

Nos movimentos organizados<sup>25</sup> de maior expressão, o processo de formação era formulado na perspectiva de o novo educador, dentre outros aspectos, possuir capacidade política e uma atitude crítico-reflexiva e técnica para atuar na escola e no meio social, e, particularmente, competências específicas para a intervenção da educação física nos mercados de trabalho em expansão nos diferentes espaços sociais.

Nesse cenário de lutas e de conflitos sociais, percebem-se claramente os diversos agrupamentos de especialistas e de estudiosos defendendo suas posições políticas e demarcando seus campos na defesa de um projeto de formação profissional, os quais, resumidamente, são os seguintes:

De um lado, existia um grupo de especialistas que defendia a manutenção da licenciatura naquela perspectiva ampliada, de formação generalista. Este grupo respaldava-se no argumento de que em todos os campos de trabalho da Educação Física Escolar (escolar e não-escolar), o profissional exercia uma intervenção essencialmente pedagógica. A dinâmica da intervenção profissional pressupunha um indivíduo que ensinava, um conteúdo/conhecimento/habilidade de ensino e um ou mais que aprendiam. Este profissional era um professor, independentemente da especificidade do campo de atuação.

Por outro lado, existia um grupo de especialistas que defendia uma outra titulação para a Educação Física. Idealizava-se a formação de um profissional mais qualificado e especializado para atuar nos diferentes campos de trabalho denominados de não-escolar. Este grupo amparava seus argumentos em prol de uma outra titulação, na finalidade genuína dos cursos de licenciatura que em termos legais, deveriam qualificar e habilitar somente aqueles que queriam atuar na educação escolar. Neste sentido era necessário dar respaldo e melhor formação àqueles que queriam atuar profissionalmente fora do âmbito escolar. (Kunz *et al.* 1988, p. 39)

---

<sup>24</sup> A Universidade de São Paulo (USP) iniciou seu programa de mestrado em 1977 e doutorado em 1989; Universidade de Santa Maria (UFSM) o mestrado em 1979 e o doutorado em 1991; Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Gama Filho com mestrado em 1980 e 1985 respectivamente.

<sup>25</sup> Movimento de professores nas Associações de Professores de Educação Física (APEFS) o Movimento a favor da Regulamentação Profissional em Educação Física e de movimentos de estudantes nos (ENEFFs). Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Para os autores citados, ainda era possível identificar um terceiro grupo, com menor força política, mas que defendia um tipo de formação que deveria privilegiar a formação acadêmica, como uma forma intermediária para a continuidade da carreira de pesquisador e professor para o ensino universitário e programas de pós-graduação (Kunz *et al*, 1988).

Como resultado de importantes e conflituosos debates nacionais<sup>26</sup> surgiu a Resolução n.º 3/CFE, de 16 de junho de 1987, que, dentre outras providências, eliminou o currículo mínimo nacional, estabeleceu a organização dos conteúdos dentro na concepção de currículos plenos, suprimiu os parâmetros de composição de grades curriculares por meio de disciplinas de conteúdos, passando-os para áreas de conhecimentos, e criou a nova figura do profissional bacharel em Educação Física e/ou esportes.

É importante ressaltar que o estabelecimento da Resolução n.º 3/CFE/87 demarcou um divisor de águas entre as concepções até então existentes pois, além de romper com o currículo mínimo instituído em 1962/1969, normatizou a formação de professores de Educação Física com graduação plena em cursos superiores, e estabeleceu em definitivo a existência de dois tipos de habilitações no nível superior em Educação Física: a licenciatura e o bacharelado<sup>27</sup>.

A divisão em duas habilitações constituiu, sem sombra de dúvidas, o grande ponto de ruptura entre os movimentos da Educação Física na década de 1980.

Outra questão importante na resolução de 1987 foi a supressão do rol de disciplinas obrigatórias do currículo mínimo nacional, para instituir a concepção de áreas de conhecimentos:

Art.3º.Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes:

Formação Geral (humanística e técnica)

Aprofundamento de Conhecimentos

§ 1º. Na formação Geral serão consideradas as seguintes áreas de conhecimentos:

de cunho humanístico: Conhecimento Filosófico, Conhecimento do Ser Humano e Conhecimento da Sociedade.

De cunho Técnico (que deverá ser desenvolvido de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas):

Conhecimento técnico. ( Brasil, MEC/CFE, 1987)

Quanto aos conteúdos destinados à formação, a Resolução n.º 3/CFE/87 destaca no § 2º do art. 1º, que compete a cada instituição de ensino superior, considerando as quatro áreas de

---

<sup>26</sup> Os debates sobre a questão tiveram uma duração aproximada de oito anos, com discussões acadêmicas em 1979/1981/1982, culminando com a criação de um grupo de trabalho estabelecido em 1984 que passou a sistematizar os estudos (Tojal, 1989).

<sup>27</sup> Tal explicitação confirma formalmente a tendência iniciada já no primeiro currículo de formação de professores de

conhecimentos, a elaboração do elenco de disciplinas que devem compor o currículo no que tange a formação geral do graduando.

Outra inovação foi a introdução de disciplinas denominada Aprofundamentos de Conhecimentos, a qual, segundo a Resolução nº 3/CFE/87 constitui uma importante parte do currículo para a formação profissional, devendo estar relacionada

aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e perfis profissionais desejados. Será composta por disciplinas selecionadas pela IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo vivências de experiências no campo real de trabalho. (Brasil, MEC/CFE, 1987)

Sobre esta mesma resolução, importa frisar que os princípios da autonomia universitária foram resguardados, uma vez que foi delegada às IES a competência para que construíssem os marcos referenciais (conceituais) dos perfis profissionais desejados, elaborassem a nomenclatura, ementas e carga horária das disciplinas, e, por fim, que as instituições de ensino enriquecessem seus currículos plenos com os conteúdos de interesses regionalizados.

Quanto ao tempo de duração do processo de formação, ficou definido também por essa resolução que o curso teria no mínimo quatro anos e sete no máximo para a conclusão da graduação, perfazendo uma carga horária mínima de 2.880 horas/aulas, ficando a sua ampliação a cargo de cada IES.

Com o intuito de garantir minimamente a coerência entre um tipo de formação que se dividia em dois campos estruturais (formação geral e aprofundamento de conhecimentos), o legislador indicou percentuais que respaldassem tais divisões: das 2.880 horas, pelo menos 80% deveriam se destinar à formação geral e no mínimo 20% ao aprofundamento de conhecimentos. Para garantir uma formação sustentada pela perspectiva técnica, a Resolução n.º 03/CFE/87 acrescentava que dos 80% destinados a formação geral, no mínimo 60% deveriam destinar-se ao conhecimento técnico, quando da elaboração final do currículo de graduação.

Ressalte-se que essa resolução já configurava a presença do estágio curricular como componente obrigatório a ser implantado, por um período de um semestre, tanto na licenciatura como no bacharelado, além da explícita obrigatoriedade de uma monografia a ser elaborada pelos alunos no final do curso.

Para não fugir à tradição, vale a pena destacar que a Resolução n.º 3/CFE/87 em seu art 7º, também mencionava a possibilidade de que os graduados em Educação Física (bacharéis ou licenciados), por meio de cursos específicos em nível de especialização, poderiam obter a titulação de

técnico desportivo.

Pode-se verificar, com base na história da formação de professores de Educação Física, que somente com o estabelecimento da Resolução nº 3/CFE/87 o projeto curricular sofreu mudanças profundamente importantes e diferenciadas de toda a trajetória da Educação Física. Embora se confirme que houve continuidade quanto à instituição de duas habilitações/titulações para a graduação em Educação Física, de um lado, ficou reconhecido que a Educação Física desempenha um papel importante no sistema educacional como instrumento de formação de hábitos e de comportamentos moral, cívico, cultural e político em todos os níveis de escolaridade da criança e do jovem brasileiro; de outro, expressa-se o entendimento de que as ações da educação física não se limitam ao espaço escolar, mas em diversas práticas, envolvendo tempo e espaços sociais, com expressões notoriamente reconhecidas no campo da saúde, do esporte, do lazer e das diversas práticas corporais existentes, sob a forma de linguagens.

Na Resolução n.º 3/CFE/87 o conselheiro achou por bem distinguir de vez esses dois perfis sem, no entanto, descaracterizá-los de uma formação profissional estruturada no mesmo campo acadêmico-científico e com base os pressupostos de um currículo voltado para a formação plena. Este modelo representou, de certo modo, uma unidade básica entre as duas formações, com uma organização de conhecimentos flexível e global.

Para Paoli (1989),

a proposta de Educação Física procurou inovar em matéria de concepção currículo de maneira clara, consciente e intencional. Isto fica evidente no texto do Parecer “É pois no entendimento amplo do conceito de currículo que se situa a questão. Nesse sentido, de há muito a idéia de currículo deixou de significar um rol de matérias e disciplinas. A proposta apresentada adotou a linha de oferecer o currículo mínimo não especificamente pela indicação de uma lista de matérias, preferindo fazê-lo pela definição de referências para a caracterização do perfil dos profissionais a serem formados, pela definição de áreas de abrangência para o atingimento do perfil pretendido, dentro das quais seriam definidos as matérias e disciplinas do currículo, e duração mínima para garantir a universalização do diploma; as cargas horárias que devem ser destinadas à “Formação Geral” e ao Aprofundamento de Conhecimentos. (Paoli, 1989, p.160).

Ao analisar a Resolução n.º 3/CFE/87 e o Parecer nº 215/CFE/87, constata-se a presença dos elementos novos e o caráter *revolucionário* dessas propostas para a época no campo das licenciaturas.

O parecer pontua essas características:

Na Proposta de Educação Física, a revisão da concepção de currículo veio acompanhada de uma tomada de posição no sentido de proporcionar autonomia e flexibilidade para os cursos, na medida em que com isso se “possibilitaria a cada instituição elaborar o seu próprio currículo com ampla

liberdade para ajustar-se numa ótica realista, as peculiaridades regionais, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no plano discente. (Brasil, 1987, doc.315, p.159)

Além de romper com o modelo de currículo mínimo, a Resolução n.º 3/CFE/87 também quebrou a tradição de organização curricular de formação profissional no Brasil, construída de cima para baixo, pois estabeleceu a formação com base em uma articulação do perfil que se desejava construir nas IES, incluindo os *objetivos e as competências* centradas no aluno. Segundo essa resolução o curso deveria:

- a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação no campo da educação física escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e não-escolares (academias, clubes, centros comunitários, condomínios, etc.
- b) Desenvolver atitudes éticas reflexíveis, críticas, inovadoras e democráticas;
- c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimentos, de interesses e de aptidões do aluno, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo;
- d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional (Brasil, CFE, 1987).

Este modelo curricular a ser construído pelos cursos, baseada em áreas de conhecimentos, modificava a forma de organização e seleção dos conteúdos de ensino, garantindo que os cursos abrissem novas possibilidades, ao introduzirem também outros conteúdos importantes no projeto de intervenção de cada curso e de cada IES, além de instituir nas áreas de aprofundamentos de conhecimentos, um campo de pesquisas ou linha de investigação prioritária do curso<sup>28</sup>.

Para a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (Coesp) da Secretaria de Ensino Superior (Sesu MEC), alguns aspectos precisam ser melhor esclarecidos na Resolução n.º 3/CFE/87, particularmente quanto à má interpretação do que venha a ser um bacharelado e a dicotomia provocada pela existência de dois títulos profissionais (licenciatura e bacharelado). Kunz *et al*, destacam:

Se por um lado não se justifica conferir o título de licenciatura como forma de habilitação para o indivíduo atuar em qualquer campo de atuação profissional (seja escolar, seja não-escolar), por outro, não parece coerente também assegurar ao Bacharel em Educação Física a habilitação para atuar em qualquer campo de atuação profissional não-escolar. (Kunz *et al*, 1999, p.40)

Para a Coesp, houve uma interpretação inadequada do que tradicionalmente se entendeu por formação generalista do bacharelado nos diversos cursos das IES. A perspectiva apontada pela Resolução n.º 3/CFE/87 foi compreendida pela comunidade como uma formação especializada, inclusive, igualmente criando outras denominações como Bacharelado em Desporto, Administração Esportiva,

---

<sup>28</sup> No curso de Educação Física ministrado pela Faculdade de Educação Física (FEF-UFG) o currículo estabeleceu que a área de aprofundamento deve significar um campo de estudos da Educação Física na escola, no esporte e na Educação Física nos diversos espaços sociais. Assim, o aluno não se matricula em disciplinas, mas em uma área e nela estabelece discussões verticalizadas, capacita-se na metodologia de pesquisas e desenvolve um estudo monográfico de final de curso.

Condicionamento Físico, ou em áreas comuns que se relacionam ao campo, como lazer, saúde, dentre outros. Neste caso, a Educação Física cometeu uma espécie de contra-senso pois, segundo a tradição dos demais cursos de graduação que possuem a mesma estrutura dual (licenciatura e bacharelado), a licenciatura sempre representou um campo de especialização com aplicação no sistema educacional.

A outra questão dúbia é a idéia de que as duas habilitações se constituem do mesmo tipo de conteúdos, com a mesma carga horária<sup>29</sup> e com a mesma identificação, mudando, em alguns casos, apenas os tipos de aprofundamentos. Fica uma pergunta: para que criar essas duas figuras, se a própria licenciatura plena de formação ampliada, com seus aprofundamentos, pode dar conta das diversas intervenções profissionais? Na verdade estava em evidência, no campo da formação em Educação Física, o caráter do especialista que era dado também ao bacharelado para que o graduando pudesse melhor se situar no campo das ocupações de trabalho, reservando à licenciatura a perspectiva generalista da formação.

Na tentativa de sanar os equívocos, a Comissão de Especialistas da SeSu/MEC apresentou, em 1999 um projeto de formação profissional defendendo um único tipo de titulação de graduação em Educação Física, como assinalam Kunz *et al.*:

A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Graduado em Educação Física, com aprofundamento em um ou mais campos definidos de aplicação profissional, de modo a atender às diferentes manifestações da cultura de movimento presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional. (Kunz *et al.* 1999, p. 42)

Com o objetivo de estabelecer um denominador comum que melhor identificasse a estrutura curricular, a Coesp substituiu as matérias Formação Geral (humanística e técnica) e o Aprofundamento de Conhecimentos, por Conhecimento Identificador da Área e Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento. (Kunz *et al.*, 1999)

Esta proposta assegura às IES, tanto a definição das disciplinas como dos respectivos conteúdos, todavia, introduz um elemento novo no contexto da formação de professores que deve servir de eixo orientador para os conteúdos curriculares: *a cultura de movimento*.

---

<sup>29</sup>A Coesp informa que grande parte dos cursos reconhecidos ou em processo de solicitação de abertura de cursos propõe duas titulações com uma única estrutura curricular (Kunz *et al.*, 1999).

## **A formação inicial de professores de Educação Física para a educação básica de acordo com o projeto neoliberal**

De todo o trajeto histórico percorrido até então, com a finalidade de extrair dados e buscar informações importantes sobre a evolução do processo de formação de professores de Educação Física no Brasil, com ênfase aos grandes momentos de reformas, cabe atentar para o plano político neoliberal e o projeto de formação de professores/profissionais liberais para todo o sistema universitário e, em particular, para os profissionais de Educação Física delineados pela política de governo de Fernando Henrique Cardoso (1994/2002).

A Lei n.º 9.131, de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu como uma das competências do órgão, a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo então Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação, e deu início à fase de implementação das políticas sociais do governo federal voltadas para a capacitação de recursos humanos para o país.

O Parecer n.º 776/CES/CNE, de 3 de dezembro de 1997 (Brasil, MEC/CNE, 1997), que constitui o primeiro documento de orientação geral para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, indica várias orientações para a composição dos currículos a serem respeitadas por todas as instituições de ensino superior, dentre elas:

- assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;

- indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;

- evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;

- incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

- estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

- encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas

fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

- fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

- incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

O cenário em que se desenvolvem as reformas educacionais atuais, e nelas, a formação de recursos humanos, é por demais complexo e representa, como foi dito no início deste capítulo, um dos mais explícitos atrelamentos das políticas de Estado aos projetos internacionais fundamentados no modelo político neoliberal e no processo de globalização da economia mundial.

A reforma educacional proposta pelo Estado, ora em curso sob o formato de Diretrizes Curriculares Nacionais, visa, sobretudo, o fortalecimento da ideologia dominante com a implementação de projetos estratégicos no setor da economia, da educação, da comunicação, da saúde e a manutenção do sistema capitalista com um novo contorno produtivo. Portanto, é contrária e conflitante com os interesses e reclames dos movimentos educacionais e sociais da sociedade civil quanto aos projetos de mudanças na educação que buscam garantir a todos o direito ao acesso e permanência e o dever do Estado quanto à qualidade e ao financiamento.

Com esse quadro, é preciso avaliar em que medida o Estado está utilizando um discurso político dedicado às mudanças, ou se, na realidade, essas ações refletem apenas o instrumento desmobilizador e desqualificador dos elementos potencializadores que poderiam promover de fato as mudanças da realidade educacional e social<sup>30</sup>.

Com a premissa da melhoria da qualidade do ensino e da escola compromissada com a formação da cidadania e a inclusão social, são utilizados pressupostos jurídicos oficiais apontando uma nova qualidade da educação básica e uma conseqüente formação de recursos humanos, como o principal fator das transformações pretendidas no sistema educacional como um todo.

Nesse Brasil oficial, está por demais evidente a existência de vários projetos de reformas em andamento configuradas, ora como parâmetros, ora como Diretrizes Curriculares, que explicitam os pressupostos dos programas de governos e o encaminhamento de ações que levem a desencadear tais

---

<sup>30</sup> Ver os movimentos do campo e o processo de reforma agrária proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a do governo, a reforma propostas pelos Educadores na LDB, Fórum Mundial Social, movimentos de professores e sindicatos e as Diretrizes Curriculares.



intenções no cenário educacional.

Em 1996, com a aprovação da Lei n.º 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - além de seu caráter antidemocrático,<sup>31</sup> caminhou na contramão de princípios e dos vários pressupostos emancipatórios defendidos pelos movimentos sociais para o estabelecimento de uma nova política educacional para a sociedade brasileira.

Em sintonia com a LDB, o CNE desencadeou o processo de implantação das Diretrizes Nacionais para todos os níveis e modalidade de educação no país, dentre os quais se destacam o Parecer n.º 9/CNE/2001 que redundou na aprovação das Resoluções n.º 1/CNE, 2/CNE, 27/CNE, 28/CNE em 2002, que tratam da formação inicial de professores em nível superior – graduação plena.

Tais medidas são estabelecidas com base em avaliações quanto à eficiência e à qualidade do sistema educacional brasileiro, em particular quanto aos problemas existentes no que se refere à formação de recursos humanos pelas IES e as novas necessidades de inserção do país no novo contexto mundial em processo de globalização.

Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. (Brasil, MEC/CNE, 2001, p. 4)

Sem base histórica e distante dos reais problemas estruturais que compõem a realidade da educação, esse discurso oficial do governo visa convencer a todos de que a escola e os que estão dentro dela são os principais responsáveis pela promoção do desenvolvimento social e da qualidade de vida dos indivíduos. Em certo sentido, propaga que a evasão dos alunos no processo educacional não se vincula às determinações decorrentes da ordem social e/ou das condições objetivas da realidade, mas ao interior do próprio sistema de ensino imputando, assim, aos educadores a tarefa missionária de redimir o país, por meio da educação.

Para Vera Lúcia Candau (2001),

é fundamental não cair, mais uma vez, na armadilha de um discurso puramente científico e técnico sobre a educação, que a apresenta como se ela fosse uma prática social absolutamente autônoma em relação ao contexto em que se situa, como se fosse possível tratar a questão educacional com uma racionalidade puramente instrumental. (Candau, 2001, p. 31)

Nesse contexto conflitante, faz-se necessário desmistificar as reais intenções do projeto de reforma do governo federal, em particular naquilo que se pode considerar como novidade, originalidade e

---

<sup>31</sup> A LDB foi construída de cima para baixo, desrespeitando os movimentos de educadores, entidades científicas, educacionais, sociais e políticas que desejavam/construíram uma outra proposta de diretrizes educacionais para o país, sem todavia, lograr sucesso.

avanço qualitativo para a superação da crise por que passa o sistema educacional brasileiro.

Percebe-se na lógica desenhada pelo Parecer n.º 9/CNE/01 que a idealização da condição de superioridade é dada à educação, como uma prática social autônoma e acima dos conflitos das classes sociais e contradições inscritas na realidade histórica. Tal posicionamento certamente contraria profundamente o sentido de uma prática social concreta e determinada pela realidade em que se inscreve e na qual se realiza socialmente.

No campo de conflitos Estado *versus* Sociedade, de um lado, presencia-se o governo federal aprisionado às orientações do FMI e do BM, reverenciando a globalização como forma inquestionável de avanço e progresso social. De outro, estão as lutas sociais de educadores, entidades sindicais e movimentos científicos, exigindo um novo projeto de universidade e de formação de professores e profissionais para o Brasil, tendo como referência a realidade, o domínio do saber e a emancipação social dos sujeitos para responder aos desafios apresentados por esta mesma realidade, na busca de formar um cidadão crítico, reflexivo, autônomo e transformador.

Por parte do Estado, as ações são desencadeadas para dar cumprimento às determinações da LDB, e nas ações, cada vez mais se descobre o quanto as políticas sociais e públicas (por meio das diretrizes curriculares) são rapidamente implantadas para consolidar a política neoliberal no país, desde a educação indígena até a educação superior brasileira.

No campo da formação de recursos humanos, depara-se hoje com dois pressupostos básicos: a) a formação de professores (licenciatura), para atendimento aos interesses/necessidades da educação básica e, b) a formação de profissionais (bacharéis), para atender às demandas do mercado referentes à serviços e ao setor produtivo. Trata-se de dois caminhos distintos para a formação de recursos humanos no ensino superior.

Mesmo constatando os marcos da política neoliberal presentes, o seu desenvolvimento no Brasil demarca sinais evidentes deste o início da Nova República, momento em que, sob a força econômica e o controle jurídico do Estado, passaram-se a implementar ações mais intensas vinculadas aos interesses do capital internacional, em confronto com os interesses das diversas organizações da sociedade civil que reclamavam por mudanças gerais na sociedade.

Nesse sentido, é possível afirmar que a própria Resolução nº 03/CFE/87 ainda que fruto ou resultado de embates nas lutas sociais, representa expressão importante do campo das políticas educacionais. Trata-se de uma concepção, um modelo de estrutura e uma forma de organização do novo projeto de formação profissional/professores no cenário nacional, já visivelmente sintonizada com o pensamento neoliberal.

Os dados históricos retratam/confirmam a existência permanente de políticas educacionais

brasileiras que são construídas com base em transplantes referenciais de outros países. No caso da Resolução n.º 3/CFE/87 existem provas de que, além do intenso processo de discussão ocorrido na década de 1980, o modelo apresentado pelo CFE também se espelhava em modelos de currículos desenvolvidos no Japão, Alemanha, Inglaterra, dentre outros, que não mais se estruturavam tendo como princípio a lógica do currículo mínimo nacional.

Posteriormente, já no final da década 1990, a Coesp, por recomendação do MEC e em atenção às exigências da nova LDB, encaminhou ao CNE um novo projeto de formação de profissionais em Educação Física.

Depois de estabelecer uma série de críticas à Resolução n.º 3/CNE/87 e de expor seus motivos para superar as contradições até então existentes, a proposta da Coesp, apresenta uma estrutura curricular que, não altera muito a proposta da Resolução n.º 3/CFE/87. Há entretanto algumas diferenças significativas, em especial, a relativa à nova reformulação nos campos de conhecimentos que constituíam a anterior base curricular de formação:

a) Conhecimentos Identificadores da Área - Este conhecimento, comum e necessário a qualquer campo definido de aplicação profissional, será estruturado por dois níveis de formação: a) formação básica e b) Formação Específica.

b) Formação Básica: - A Formação Básica será guiada pelo critério de orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem, da cultura e da sociedade. Isto possibilitará uma formação abrangente para a competência profissional de um trabalho como seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física.

Esta formação Básica será constituída por três sub-áreas de conhecimento, a saber: - Conhecimento do Homem e Sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico) - Conhecimento Científico-Tecnológico (técnica de estudos e de pesquisas) - Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento (químico, físico, biológico e antropogenético)

A Formação Específica: Na Formação Específica preocupar-se-á com o estudo das distintas manifestações clássicas e emergentes da cultura de movimentos, identificadas com a tradição da Educação Física, do Esporte e da Recreação.

Esta formação Específica será constituída por três sub-áreas de conhecimento, a saber: - Conhecimento didático-pedagógicos (intervenções didáticas) - Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado (bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura de movimentos) - Conhecimentos sobre a Cultura de Movimentos (diferentes manifestações da cultura de movimento nas suas formas de jogos e atividades recreativas, esportes, ginástica, dança e lutas). (Apud Kunz, 1999. p. 43-44)

Nessa proposta, a Comissão de Especialistas do MEC, embora tenha modificado os campos de conhecimentos para explicitar melhor os referenciais e as fronteiras de cada parte integrante do currículo, mantém a mesma lógica da organização curricular contida na Resolução n.º 3/CFE/87. A única inovação é a idéia de cultura do movimento que engloba as diversas manifestações constitutivas da Educação Física, a qual passa a assumir certa nucleação referencial dos conteúdos específicos e a

perspectiva de formar um único profissional graduado em Educação Física.

Quanto ao Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento apresentado pela Coesp, verifica-se a tentativa de enquadrar o sentido de formação de competências específicas na grade curricular.

Este conhecimento será compreendido como um 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 (docência em educação básica/licenciatura; treinamento/condicionamento físico; atividades físico-esportivas de lazer; gestão/administração de empreendimentos físico-esportivos; aptidão física/saúde/qualidade de vida; além de outros possíveis campos emergentes. (Apud Kunz, 1999, p. 44)

Permanecem inalterados os limites temporais de quatro e sete anos para o processo de formação acadêmica, ressaltando-se a obrigatoriedade da prática de ensino (estágios) com maior detalhamento operacional, e do trabalho monográfico no final de curso, e redefinindo-se as áreas referenciais de conhecimento.

Ao verificar o tratamento dado à flexibilidade de organização curricular, percebe-se que a proposta da Coesp apresenta uma maior rigidez na construção do projeto curricular, pois passa a exigir a distribuição dos conteúdos com recortes mais precisos de percentuais para a composição de cada momento do currículo, e define, com maior objetividade os campos de especializações múltiplas (competências direcionais para a intervenção) ainda no curso de graduação, o que pode resultar em certos problemas pela descaracterização de todo o processo de formação da graduação. Algumas perguntas apresentam-se dentre tantas outras. Busca-se realmente uma formação única para a graduação em Educação Física? Qual o sentido da prática de ensino na escola e o que significa o estágio profissional proposto? Deseja-se formar um educador generalista ou um especialista? Se Aprofundamento de Conhecimentos não pode ser visto como uma forma de identidade na formação do bacharel, como prevê a Resolução n.º 3/CFE/87, por quais razões são propostos diversos campos de verticalização de estudos monográficos?

O projeto da Coesp foi debatido e criticado por muitas IES e intelectuais da área mas foi totalmente desconsiderado pelo relator Carlos Serpa, do Conselho Nacional de Educação, ao apresentar o Parecer n.º 138/CNE (Brasil, MEC/CNE, 2002). Não se pode compreender a atitude do CNE, uma vez que a proposta da Coesp constitui matriz referencial do MEC para a construção das diretrizes curriculares na área de Educação Física. Pode-se perguntar, então se existe algum tipo de proposta para a formação dos professores e ou profissionais em Educação Física.

Sobre as Diretrizes Curriculares Específicas, o MEC tem defendido e recomendado que a organização dos programas de formação devam ser o mais flexíveis possíveis, que os currículos sejam

plenos e que privilegiem as áreas de conhecimentos, em detrimento do estabelecimento de disciplinas e cargas horárias (Brasil, MEC/CNE, 1997, Edital n.º 4/97). Para que haja uma melhor definição conceitual do projeto curricular, sugerem-se as seguintes orientações: a) perfil desejado – os cursos devem ser flexíveis e garantir a articulação da graduação com a pós-graduação; b) competências e habilidades desejadas, com o fim do currículo mínimo e maior autonomia para as universidades para elaborar o projeto de formação; c) conteúdos – os conteúdos devem se dividir em conteúdos básicos e conteúdos essenciais profissionais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos do curso; d) duração – mínima para qualquer curso de graduação e máxima para que cada IES possa estabelecer em acordo com a sua autonomia didático-pedagógica (Brasil, MEC, 1997).

A realidade oficial da formação de professores/profissionais em Educação Física apresenta-se sob a forma de Diretrizes Curriculares Nacionais, por isso denota duas situações distintas, dúbias e, por que não dizer, conflitantes e complexas.

De um lado, a Resolução n.º 1/CNE/02 determina o tipo de profissional da educação que deve se construir em todas as áreas de conhecimentos, para que possam intervir formal e eficazmente na escola e no sistema educacional brasileiro.

De outro, existem as Diretrizes Curriculares Específicas aprovadas pela Resolução n.º 138/CNE/02, que devem orientar a constituição do perfil profissional para todos os cursos de graduação em Educação Física no ensino superior.

Segundo o CNE, a Resolução n.º 1/CNE/02 normatiza o processo de formação de professores em suas linhas gerais e remete a discussão para o Parecer n.º 9/CNE/01 do qual se devem extrair, tanto os conteúdos quanto os detalhamentos de aplicação do modelo, isto é, a filosofia, os princípios e os conceitos que darão suporte aos projetos curriculares bem como a relação de ensino e de aprendizagem na interface com a educação básica.

No caso específico do Parecer n.º 9/CNE/01 a sua ação é de procurar dar unidade ao perfil do novo profissional da educação e estabelecer os procedimentos que deverão ser adotados em geral pelas diversas áreas de saber escolar e a sua relação com as áreas acadêmico-profissionais específicas. Subtende-se que das diretrizes específicas devem ser extraídos os conhecimentos a serem desenvolvidos nas licenciaturas. Em resumo, tanto a Resolução n.º 01/CNE/02 quanto o Parecer n.º 9/CNE/01 que tratam da formação de professores, não possuem indicações de qualquer tipo de conteúdos a serem aplicados na educação básica, mas estabelecem normas que orientam os procedimentos para organizar a formação de professores e o tipo de relação que deve ocorrer entre a prática docente e a formação de profissionais em cada campo de conhecimento acadêmico e científico.

O modo como as Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas evidencia que, a partir

do ano de 2002, a formação de professores deve seguir um caminho próprio e uma legislação específica para tratar dos currículos da licenciatura. Por outro lado, as Diretrizes Específicas ou profissionais devem (tantas quanto forem os cursos) constituir os conteúdos a serem transpostos para a escola.

As Diretrizes para a formação de professores de Educação Física podem ser melhor entendidas segundo a concepção, desenvolvimento e abrangência:

A Resolução n.º 1/CNE/02 em seu art 1º, estabelece:

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, MEC/CNE, 2002, p. 1)

De acordo com o Parecer n.º 9/CNE/01, as diretrizes básicas para conceber e organizar um curso de formação de professores implicam:

- a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional;
- b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. ( Brasil, MEC/CNE, 2001, p. 35-36)

Da forma como se apresentam *as competências* no currículo de formação de professores, percebe-se que o papel, a função, os conteúdos e o método de transposição didática perpassam nuclearmente essa concepção de formação inicial de professores para a educação básica. Isto pressupõe, por exemplo, que o aluno do curso de formação docente deve construir competências ao longo da graduação para concluir o seu curso com capacidade (eficiência e eficácia) para solucionar os problemas existentes na educação básica. Para obter essas competências exige-se uma formação em diferentes âmbitos do conhecimento profissional, ao mesmo tempo, capaz de promover diagnósticos da realidade da educação básica.

Quanto à organização da matriz curricular pode se constatar que nas Diretrizes Curriculares, a lógica da formação profissional caminha em sentido oposto aos antigos projetos curriculares que construíam os seus modelos com base em uma lista de disciplinas obrigatórias, optativas e suas respectivas cargas horárias.

O novo paradigma passa a exigir que se tome como referência inicial o conjunto de competências que o professor deve desenvolver ou construir no transcorrer do curso, e estabelece, desde então, a construção dos conteúdos, a didática específica e a transposição dos saberes para transformar os conhecimentos selecionados em objetos de ensino (Brasil, MEC/CNE, 2001).

Quanto ao modelo de organização da matriz curricular prevista importa ressaltar que os

critérios devem ser construídos tendo como base eixos que articulem as dimensões da formação profissional, em que se inscrevem as atividades de ensino, a aprendizagem, o planejamento e a ação educativa dos formadores. Os eixos básicos são :

- a) eixo articulador dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional
- b) eixo articulador da interação e comunicação e do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional
- c) eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- d) eixo que articula a formação comum e a formação específica;
- e) eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- f) eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (Brasil, MEC/CNE, 2001, p. 51-55)

A Resolução n.º 1/CNE/02 e o Parecer n.º 9/CNE/01 evidenciam que a composição de um currículo de formação de professores deve dar centralidade às *competências* como o lugar nuclear que perpassa toda a base curricular e a capacitação acadêmica e profissional do docente.

Quanto ao tempo determinado para concluir a formação, a Resolução n.º 2/CNE de 19 de fevereiro de 2002 determina que a graduação plena deve se efetivar no mínimo em 2.800 horas, assim distribuídos: a) quatrocentas horas para a prática de ensino; b) quatrocentas horas para o estágio curricular a partir da segunda metade do curso; c) 1.800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; d) duzentos horas de outras atividades acadêmico-científico-cultural e, o limite mínimo de três anos para a integralização curricular.

Ao analisar as Diretrizes para a formação de graduados em Educação Física quanto às concepções, desenvolvimento e abrangência pode se observar que, o Parecer n.º 776/CNE/CES /97 e o Parecer n.º 583/CNE/CES /2001 orientam as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a Câmara de Ensino Superior (CES) resolveu adotar uma orientação comum para compor as Diretrizes Curriculares Nacionais para as profissões específicas. Assim, cada projeto de diretriz deve contemplar o seguinte enquadramento:

- a) Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.
- b) Competências/Habilidades/Atitudes;
- c) Habilitação e ênfases;
- d) Conteúdos Curriculares;
- f) Organização do Curso;
- g) Estágios e Atividades Complementares;
- h) Acompanhamento e Avaliação. (Brasil, MEC/CNE, 2002, p. 2-3)

Com esse modelo, o CNE/CES apresentou o Parecer n.º 138/CNE/02 de 3 de abril de 2002, que trata da formação do profissional em Educação Física.

Embora até dezembro de 2002 o parecer não tenha sido homologado pelo Ministério da Educação, e tampouco se transformado em resolução pelo CNE, é oportuno apresentar alguns traços e

características da proposta e alguns pontos que levantaram polêmicas entre pesquisadores, estudiosos, movimento de diretores das IES, membros da Coesp e o próprio Confef<sup>32</sup> no que tange às proposições para a formação profissional ali contidas. Inicialmente, apresentam-se as características e, após as formulações críticas acerca da proposta.

As Diretrizes Curriculares (Parecer n.º 138/CNE/02), propõem, como área de conhecimento e de atuação profissional a área de saúde, uma vez que o *conceito de saúde é o elemento fundamental a ser enfatizado nessa articulação*. (Brasil, MEC/CNE, 2001)

Dessa forma, o CNE define o objeto e o objetivo das diretrizes curriculares:

Objetivo das Diretrizes Curriculares – permitir que os currículos propostos possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade.

Objetivos das Diretrizes: levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender, que engloba, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, família e comunidade. (Brasil, MEC/CNE, 2002, p.1)

Segundo o parecer, a área de Educação Física

compreende uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizado pela análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente nas dimensões biológica, comportamental, sociocultural e corporeidade caracteriza-se como um campo de intervenção profissional que por meio de diferentes manifestações e expressões da atividade física/movimento humano/motricidade humana (...) presta serviços a sociedade caracterizando-se pela disseminação e aplicação de conhecimentos sobre a atividade física, técnicas e habilidades buscando viabilizar aos usuários ou beneficiários o desenvolvimento da consciência corporal, possibilidades e potencialidades de movimento visando a realização de objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal A Educação Física abrange todo o campo de ação da área, incluindo aí o jogo, o esporte, a ginástica, a musculação, a dança, a ergonomia, as lutas, as artes marciais, recreação, o lazer e a reabilitação. (Brasil, MEC/CNE, 2002, p. 1-2)

Sem pretender esmiuçar a polêmica, a caracterização da área de Educação Física representa um grande equívoco, sobretudo considerando a evolução da formação acadêmica e profissional da Educação Física brasileira. As formulações político-pedagógicas da formação em Educação Física existentes confirmam que o currículo sempre conteve uma quantidade razoável de

---

<sup>32</sup> Cabe lembrar que o Conselho Federal dos Profissionais de Educação Física (Confef) caminhou no sentido contrário aos movimentos sociais organizados quanto aos conteúdos do Parecer 138/CNE/02.



disciplinas da área de saúde e a prática profissional sempre estivera articulada e/ou atuando em programas de saúde individual e coletiva e, além disto, ocorreram pesquisas sobre a natureza biológica do ser humano, etc. Mesmo assim, em momento algum essa área acadêmico-profissional foi enquadrada ou definida como uma atividade determinada organicamente pela área de saúde. Pelo contrário, ampliam-se cada vez mais os horizontes de intervenção do profissional, suas ações nas diferentes práticas sociais e os seus objetos de pesquisas pedagógicas e científicas em outras áreas de conhecimento social.

Desde a sua implementação no Brasil, a Educação Física vem configurando-se como uma área por excelência interdisciplinar, multiprofissional, acadêmico-científica, com uma prática social que estabelece interface com vários campos de conhecimentos. Basta lembrar que a Educação Física lida com vários conhecimentos, dentre os quais a atividade física para a saúde, a ginástica laboral e a estética, o esporte em suas várias características e dimensões, as lutas, as danças e a linguagem expressiva, o lazer, a educação, dentre outros. Cada aspecto dessas atividades fundamentam-se em teorias, práticas e reflexões que derivam, reconstróem e geram novos campos de saberes culturais, científicos, pedagógicos e sociais.

Ainda sobre essa questão de fundo epistêmico, ressalte-se que já ocorre um avanço no projeto de formação de professores/profissionais por meio da Resolução n.º 3/CFE/87 a qual, além de eliminar a obrigatoriedade de currículo mínimo nacional, estabeleceu que os currículos fossem construídos por áreas de conhecimento biológico, do homem e da sociedade (científico, técnico, pedagógico, e social), portanto, em sintonia com a tradição da área e atualizada com a dinâmica do desenvolvimento histórico relacionado à formação acadêmica e profissional em Educação Física.

Sem atentar muito para o que vem a ser a área de saúde e os princípios que devem sustentar a formação dos profissionais da saúde o Parecer n.º 138/CNE/02, define o perfil profissional:

O graduado em educação física, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético. Deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano. (Brasil, MEC/CNE, 2002, p.3)

A definição do perfil, além de um amontoado de palavras sem sentido, evidencia a grande confusão do que vem a ser esse profissional da saúde. Considerando o elenco de atividades identificadoras da área, fica fácil constatar a não-existência de coerência interna quanto ao que se quer construir e ao próprio *locus (saúde)* que determina a fonte da ação acadêmica, profissional e social.

O parecer propõe, em relação ao campo de atuação profissional, que sua atividade seja

plena nas várias formas de manifestações no âmbito da cultura e do movimento humano intencional, por meio de

atividades físicas, esportivas e similares, sejam elas formais e não formais tais como (ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais, exercícios físicos, musculação entre tantas outras). Este campo é delimitado pela capacidade profissional de coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como, prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos científicos e pedagógicos, todos na área de atividades física, do desporto e similares. Deverão, outrossim, ser consideradas as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional. (Brasil, MEC/CNE, 2002, p.3)

A definição do perfil do profissional de Educação Física e o tipo de ocupação que pode exercer permitem inferir que o graduado em Educação Física pode tudo. Estará apto exercer qualquer atividade, exceto desempenhar suas tarefas em plena articulação com a saúde do ser humano, como se prevê no *caput* do parecer. Não é por mero acaso que existe coincidência entre a classificação do campo ocupacional ligado ao mercado, proposto pelo Confef ao Ministério do Trabalho, definindo a atividade profissional da Educação Física no plano de classificação das ocupações no mercado de trabalho e o perfil delineado pelo Parecer n.º 138/CNE/02.

O documento propõe uma série de competências e habilidades a serem construídas no processo de formação, dentre as quais: atenção à saúde; atenção à educação; tomada de decisões; comunicação; liderança; planejamento, supervisão, e gerenciamento; educação continuada, dentre outras (Brasil, MEC/CNE, 2002).

O relator do CNE descuidou-se quanto ao significado de *competências*, tanto no sentido gramatical quanto metodológico, confundindo atitude com comportamento, conduta com habilidades, tema educacional com competência e valores<sup>33</sup>.

Os conteúdos a serem utilizados no currículo de formação nos cursos de Educação Física

serão guiados pelo critério da orientação científica, da integração teoria e prática e do conhecimento do homem e sua corporeidade, da cultura, da sociedade e da natureza e as possibilidades de interação destes conceitos que permitam a intervenção profissional. ( Brasil, MEC/CNE, 2002, p. 7)

Os conteúdos curriculares devem contemplar:

---

<sup>33</sup> Existem vários documentos denunciando todas estes equívocos, dentre eles, o do Fórum de Diretores e Dirigentes de Cursos e Faculdade de Goiás (2002), Membros da Coesp(2002), Professores da /Gama Filho (2002) Doc. dos Diretores - Rio de Janeiro no II Encontro de Dirigentes promovido pelo Confef (2002) e vários artigos publicados nacionalmente.

Conhecimentos Biodinâmicos da Atividade Física/Movimento Humano;  
 Conhecimentos Comportamentais da Atividade Física/Movimento Humano;  
 Conhecimentos Sócio-Antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano;  
 Conhecimento Científico-Tecnológico;  
 Conhecimentos Pedagógicos;  
 Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados;  
 Conhecimentos sobre a Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano;  
 Conhecimentos sobre Equipamentos e Materiais. (Brasil, MEC/CNE, 2002)

Por fim, o Parecer n.º 138/CNE/02 apresenta orientações quanto ao tipo de organização deve existir para a estruturação dos cursos de Educação Física:

O curso de Graduação de Educação Física deverá ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. (Brasil, MEC/CNE, 2002, p. 8)

Entendemos que o texto sugerido acima representa algo que veio de fora do contexto da saúde e/ou da atividade profissional que se quer liberal. A sua formulação apresenta-se desconexa do campo mercadológico e ocupacional, demonstrando ser extraído talvez de outro projeto ou contexto.

Se fôssemos apontar as contradições sobraria muito pouco para referenciar algum tipo de significação mais objetiva ou o que se quer com a formação em Educação Física para o país, pretendido pelo CNE. Por isto, voltamos às perguntas: o que poderá ter acontecido para que o CNE desconsidere a Resolução n.º 3/CFE/87 como um dado referencial de avanço no campo da formação e, com base nela, construir algo melhor? Por que o CNE ignorou as contribuições da Coesp? Por que o CNE não atentou para as denúncias e críticas realizadas por vários fóruns de pesquisadores, diretores de instituições formadoras e do movimento estudantil em todo o país?<sup>34</sup> O que será da educação básica com esses conteúdos propostos?

Em síntese, pode-se chegar a algumas conclusões sobre as reformas educacionais e a formação de professores em Educação Física.

A formação profissional em Educação Física evoluiu muito nas últimas décadas. De uma posição vinculada ao higienismo, passando pelo eugenismo, militarismo e a esportivização dos conteúdos no processo de escolaridade, existe também o reconhecimento de uma importante prática social vislumbrada nos vários espaços sociais e nos vários campos de investigação pedagógica, cultural e científica e integrada aos diversos campos de conhecimento social.

A intervenção social do profissional da Educação Física, desde as suas origens até o

---

<sup>34</sup> O relator Carlos SERPA deixa claro na exposição de motivos/justificativa do Parecer n.º 138/CNE/02 que o

presente momento no Brasil, sempre esteve vinculada aos grandes problemas educacionais e sociais, do indivíduo e do coletivo social e, de acordo ou em sintonia com cada contexto, construiu, modificou, reformulou a sua ação sobre a corporalidade do homem e da mulher brasileira. Nessa trajetória histórica, as ações profissionais foram sempre demarcadas pela docência, pela função de professor, por alguém que ensina algo à alguém (aluno) em busca de mudanças de comportamentos, valores e atitudes.

Durante a história de construção acadêmica e profissional, os seus significados educativos, pedagógicos, culturais, estéticos foram dinamizados em vários campos de conhecimento científico e social e nunca vinculados a uma área científica ou social específica. Basta observar os cursos de graduação e os novos temas em debate e o avanço da pós-graduação com uma gama significativa de objetos de estudo e investigação.

Sob diversos ângulos houve sempre uma qualidade pedagógica e social nos currículos e nos programas de formação profissional, seja no sistema educacional seja em atividades sociais. Todavia, a idéia de competências ainda que tenha surgido na década de 1970, na formação de professores reconheceu apenas a partir do final da década de 1980, mais explicitamente por meio da Resolução n.º 3/CNE/87 e na Proposta da Coesp/Sesu/MEC sempre como uma *qualidade conquistada*, uma resposta a um possível sucesso, como *resultado acabado*, ou seja, como um comportamento adquirido, *um produto final*. Entretanto, no atual modelo de Diretrizes Curriculares (CNE), as *competências* assumem as características de serem ao mesmo tempo, *um processo, um método e o resultado da formação inicial* de professores para a educação básica. Nessa proposta configuram-se dois tipos de formação superior em Educação Física: o *licenciado e o graduado*.

### **3 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS COMO EIXO EPISTÊMICO DAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS DE CAPACITAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO PRODUTIVO**

As noções de competências já são conhecidas e utilizadas socialmente há alguns séculos, no entanto, somente agora assumem conotações de rotinas no campo educativo e social. De um lado, encontramos estas referências nos programas voltados para a melhoria da qualificação do trabalhador no meio produtivo e, de outro, o papel de destaque e distinção superdimensionadas nas políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do sistema educacional.

Já se tornou corrente pessoas afirmarem ou se autodefinirem como portadoras de competências, seja nas atividades de trabalho, seja nos afazeres sociais diários. O sentido dado por elas estão relacionados geralmente ao domínio de uma ou mais qualidades na execução de determinada tarefa no campo educacional, no processo produtivo ou numa atividade social qualquer da vida privada.

Diante desse quadro de adesão coletiva ao termo competências, pode-se deduzir que existe no imaginário social, uma relação direta de causa e efeito relacionando competências à qualidade, ao domínio de uma habilidade em certa ação (prática) que resulte em um desempenho satisfatório sobre uma ação (cognitiva) na solução de um problema/situação determinada.

Na educação, a noção de competência tornar-se sinônimo de qualidade ou sucesso para a implementação de medidas que garantam a melhoria da formação de professores direcionados pela idéia de eficiência do ensino (fazer) na escola.

Com estes pressupostos introjetados no sistema educacional, essas noções passam a ter significados correlatos também no próprio processo educativo, podendo interferir positivamente tanto no ensino quanto na aprendizagem dos alunos, gerando resultados de qualidade na escola e no sistema educacional em seu todo.

Uma das vantagens de associar todos esses significados é que mesmo que as ações sejam diferentes, o sentido de qualidade e de sucesso está sempre presente nas ações dos professores e dos

alunos. Por outro lado, pode criar expectativas de que a competência seja um ato naturalizado ou um dom divino de cada sujeito, e não de uma ação social construída pelos sujeitos na história.

O entusiasmo prático leva a outro risco, o de pensar que o sucesso ocorre independentemente dos contextos sociais mais amplos, das relações micropedagógicas no espaço da escola, ou de conflitos e contradições existentes nas relações sociais internas entre professores e alunos, mediados pelo conhecimento social.

Na busca dos verdadeiros significados do termo competências, chama a atenção que a noção de competência tão aclamada e referenciada por todos se transforme em objeto de atenção e de uso oficial pelos governantes e gerentes produtivos do sistema capitalista.

Nos planos de governos, essas noções apresentam-se mais como um instrumento necessário e decisivo (quase que mágico) capaz de mobilizar forças e de criar motivações para solucionar todos os problemas da realidade do ensino e do sistema educacional circunscritos ao modo de produção capitalista.

Se no meio produtivo, as competências indicam um novo instrumento metodológico de capacitação do trabalhador com o objetivo de adequá-lo aos novos processos de reestruturação produtiva, de acordo com a lógica da flexibilização capitalista, na educação, elas se transformam em elemento epistêmico sobre o qual ou em torno do qual se constituem os conteúdos e as metodologias de ensino: ambos integrando-as como um importante mecanismo de mobilização das forças produtivas do sujeito no meio social.

Existe um uso generalizado dessas noções, impregnando a vida comum dos indivíduos em todo o tecido social, desde a formação de professores até a melhoria do ensino e da aprendizagem do aluno e da capacitação de trabalhadores para o exercício das tarefas práticas, tanto no saber sobre o fazer como nas políticas de intervenção direcionada para mudar a qualidade da educação e da vida social humana como um todo. Em decorrência, trata-se de um tema-problema extremamente importante, ora constitutivo do imaginário social. A sua pedagogização provoca repercussões teórico-práticas e resultado/produto de qualidade no campo da formação de recursos humanos.

Considerando o contexto social brasileiro e as políticas sociais de Estado, importa avaliar as razões de o Estado lançar mão estrategicamente dessas noções, conferindo-lhes uma função instrumental para a busca da eficácia nos vários setores da vida social, com ênfase ao sistema educacional e econômico-produtivo.

## As noções de competências e a sua utilização na educação por parte do Estado

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), grande parte das propostas de políticas públicas para o setor educacional provenientes do governo federal, utiliza nos documentos e nos discursos oficiais o termo *competências* para designar um modelo de formação capaz de gerar eficiência e melhoria da qualidade da formação de recursos humanos, tanto para o mundo do trabalho quanto para o sistema educacional como um todo. O exemplo mais comum está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para os diversos níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, nas quais se ressalta a presença das noções de competências. No que tange ao projeto de formação inicial para professores da educação básica e a formação de profissionais liberais para atuarem no mercado de trabalho, o pressuposto das competências torna-se evidente e repetitivo em todos os documentos oficiais.

Nas políticas sociais relacionadas à educação, a própria organização e seleção dos saberes inerentes à formação científica, cultural e para o trabalho a serem disponibilizados no processo de escolarização, para atender aos interesses demandados pela sociedade, devem ser estruturados tendo as noções de competências a função de eixo articulador da organização curricular a fim de garantir maior qualidade na formação pessoal, técnica, profissional e social do cidadão.

Quanto aos recursos humanos, sobretudo aqueles relacionados à formação de professores, a base dos pressupostos preconizados pelo aparelho de Estado está na qualificação dos alunos-professores, preparando-os para o domínio de técnicas e dos instrumentos conceituais, procedimentais, e nos valores,<sup>35</sup> com o objetivo de aumentar a eficiência e eficácia *no fazer*, no saber *fazer*, via competências.

Mesmo admitindo que o uso indiscriminado da noção de competência pode levar a uma visão genérica da formação profissional, parte-se do pressuposto de que tal terminologia, ainda que popular e abstratamente disseminada, contém identificações significativas de ações ou práticas específicas nos diferentes lugares da realidade - educacional, produtiva e social - revelando, assim, um tipo de comportamento operacional e concreto do *fazer* em uma dada realidade objetivada. Este fazer pode estar modificando uma realidade, reforçando um determinado contexto ou instituindo um novo paradigma pessoal e social. Por isso, o seu uso discursivo pode apresentar-se abstrato ou situado no senso comum, mas os resultados decorrentes de intencionalidades programadas na pedagogia podem estar operacionalizando ações efetivas no contexto da educação ou no modo de produção social no atual

---

<sup>35</sup>Orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

contexto histórico.

Para Tanguy (2001),

muito associada às noções de desempenho e de eficiência em cada um desses domínios, a noção de competências é, todavia, utilizada em diferentes sentidos. Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou de qualificação na esfera do trabalho. (Tanguy, 2001, p.16)

Para esse autor, a noção de competência em seu sentido histórico e mesmo na atualidade, ainda que se converta em vários significados, é, sobretudo, uma noção geral que evoca uma formação nos diversos lugares sociais pelos atores que a colocam em prática e por aqueles que a observam e analisam. Ainda que possa representar um artifício da moda, essa noção contribui para modelar uma determinada realidade social ou mesmo justificá-la.

Ao tratá-la como uma noção construída pela prática social e pela prática científica para engendrar mudanças em uma determinada realidade, ela se apresenta com novas configurações ou roupagens (Tanguy,2001).

Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de um instrumento psicológico construído artificialmente pelo aparelho de Estado para: a) sedimentar no imaginário da população as características dadas a este conceito por todo tecido social, sob a forma de indiscutível verdade, para solucionar os problemas da vida de todos; b) introjetar os conteúdos significativos que esta noção mobiliza no imaginário popular para a consolidação, por intermédio da ação prática nos diversos lugares sociais, de padrões de comportamentos e adequações ao modelo social existente sem lhes alterar o que é substancial.

Segundo o Parecer n.º 9/CNE/01, a concepção de competências deve ser compreendida como um eixo nuclear de orientação para a elaboração de cursos de formação inicial de professores em nível superior:

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (...) Nessa perspectiva, a construção de competências para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição dos conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. (Brasil, MEC/CNE, 2001. p. 30)

No cotidiano escolar observa-se a forte tendência de relacionar a noção de competência a



ser desenvolvida com o domínio dos conteúdos a serem adquiridos na escola e a sua aplicabilidade direta no processo produtivo.

Para Ramos (2001),

a idéia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre a formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. (Ramos, 2001, p. 221)

Em uma perspectiva reducionista da formação escolar, é comum depara-se com as pressões exercidas pelos pais e mesmo pelos alunos, com o objetivo de transformar a teoria em ação prática e o conhecimento técnico/ instrumental que deve objetivar o aprender a fazer em uma prática do fazer imediato no mercado de trabalho.

Ao contrário de outros modelos educacionais historicamente conhecidos e aplicados no Brasil em um passado recente, como foi o modelo empregado pela ideologia tecnicista desenvolvida no contexto educacional brasileiro, por meio das tecnologias do ensino, presentes na década de 1970, as políticas de formação de recursos humanos, instituídas pelas diretrizes curriculares nacionais caminham em sentido contrário pois,

em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (Ramos, 2001, p. 221)

Tal tendência encontra-se claramente explicitada nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais que vêm orientando a construção de um novo desenho pedagógico para a formação inicial de professores centrado nas competências, especialmente em um tipo de competência a ser construída sob a forma de métodos/conteúdos extraídos com base em situações-problemas ou em questões específicas provenientes da realidade da educação básica.

Segundo Ramos (2001),

A medida que essa noção extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares, configura-se o que se tem chamado de pedagogia das competências. (Ramos, 2001, p. 222)

Com a ênfase dada pelas Diretrizes Nacionais à implementação das competências no processo de formação de professores e no sistema educacional como um todo, à primeira vista parece claro que se está lidando com um novo modelo de pedagogia em processo de consolidação pelas políticas do governo federal para todo o sistema educacional brasileiro. Basta observar a formatação e os traços pedagógicos no cenário das políticas sociais a serem implantadas em vários países,

disseminadas especialmente pelo Estado. Essa questão que procuraremos destacar logo à frente, também inter-relaciona-se com a Educação Física no que se refere à formação de professores e profissionais para as áreas explicitadas nas Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação.

Sem querer definir o que vem a ser pedagogia ou sobre qual pedagogia se está falando, assinala-se que ela se refere a uma prática educativa e social, por isso

engloba as seleção dos saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por medidas apropriadas. (Ramos, 2001, p. 20)

Neste sentido, uma pedagogia não pode ser compreendida apenas por seus significados lingüísticos popularizados abstratamente no contexto social, ou simplesmente em um reducionismo didático-metodológico da ação educativa, mas por meio das relações que são estabelecidas no conjunto de elementos determinados e integrados ao contexto histórico-social. Ao mesmo tempo em que esse modelo se transforma numa ação pedagógica, importa observar os pressupostos que nele estão contidos e que representam uma visão psicológica da aprendizagem ou de relações sociais de produção nas dimensões sócio-econômicas.

Nesse sentido,

a noção de competência é freqüentemente associada aos objetivos de ensino em pedagogia. A partir disso duas tendências analíticas podem ser observadas: uma delas nega essa associação, identificando a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época; outra aceita a associação, num primeiro momento, mas identifica o ponto em que a competência se distingue do objetivo. (Ramos, 2002, p. 223)

De acordo com esse raciocínio, a primeira tendência tem uma relação com a noção de competência no campo profissional, sobretudo com base nas relações de produção do início da década de 1980 nos países industrializados com maiores problemas em relacionar o sistema educativo com o processo produtivo. Esta foi a razão pela qual se deu ênfase à questão dos resultados e às ações de ordem prática. Quanto à segunda tendência, observa-se que a noção de competência se direciona mais para uma pedagogia do desempenho, uma pedagogia dos domínios e da performance no treinamento, típica do modelo americano desenvolvido nos anos 60 e que se baseava na eficácia técnica e na eficiência social, voltada para o atendimento das necessidades do modelo industrial (Ramos, 2001).

A segunda tendência sofreu uma forte influência dos pressupostos da pedagogia dos domínios de Bloom (*Apud* Ramos, 2001) a qual desencadeou também as primeiras aproximações da pedagogia compensatória.

Segundo os princípios da pedagogia dos domínios, qualquer aluno tem capacidade para aprender algo, desde que lhe seja ensinado e oferecido as condições para tal feito. O seu sucesso decorre da orientação de três objetivos fundamentais - pensar, sentir e agir - englobando três áreas de saberes: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora.

Considerando essas classificações dos saberes conforme explicita a taxionomia de Bloom, aplicada ao processo educacional, Ramos (2001) assinala:

No plano cognitivo estavam os conhecimentos – marcados pelo processo de memorização e evocação de informações, fatos, estruturas, princípios, leis e teorias – bem como nas habilidades e destrezas intelectuais, configuradas como modos de operação e técnicas generalizadas para cuidar de problemas. (Ramos. 2001, p. 224)

Esse modelo tem uma relação muito grande com a psicologia behaviorista de Skinner (*Apud* Moreira, 1983) e seus seguidores, uma das teoria do comportamento humano.

Segundo esse modelo, o ensino ocorre apenas quando o que precisa ser ensinado pode ser controlado em determinadas condições de reforço. De acordo com essa lógica, a aprendizagem do aluno deve acontecer, já que decore de um reforço positivo e das contingências de reforço.

Para Skinner,

Não é a presença do estímulo ou a presença da resposta que leva à aprendizagem, mas sim, a presença das contingências de reforço. O importante é saber arranjar as situações de maneira que as respostas dadas pelo sujeito sejam reforçadas e tenham sua probabilidade de ocorrência aumentada. (*Apud* Moreira, 1983, p. 16)

Na teoria de Skinner é fundamental que a noção de comportamento não se diferencie dos mecanismos de sua instalação passando, nesse sentido, a se confundir com o próprio domínio do saber que estrutura o comportamento desejado. Para Bloom, é importante associar os objetivos à formulação explícita dos métodos que visa transformar os comportamentos dos alunos, ou os meios pelos quais os alunos modificam a sua maneira de pensar, sentir e executar ações (Ramos, 2001).

Percebe-se que Skinner prioriza o programa de ensino baseado no contingente de reforço Bloom confere força maior aos meios e ao próprio método de ensino, dando preferência à idéia de performance ou desempenho para contrapor a noção de comportamento.

Segundo Ramos (2001), os principais problemas dessas teorias podem ser assim discriminados:

reduzem os comportamento humanos às suas aparências observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao próprio comportamento; c) consideram a atividade humana como uma justaposição de comportamentos elementares

cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjaz aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. (Ramos, 2001, p. 226)

Ressalte-se que a noção de comportamento, antes confundido com os próprios conteúdos referentes às capacidades, passa então a dar lugar à noção de competências, e o processo de aprendizagem volta suas preocupações para a aquisição das competências (Ramos, 2001).

De acordo com a concepção de Skinner, a tecnologia de ensino deve transformar-se em um elemento mediador entre a teoria psicológica e a prática pedagógica. É bom lembrar que a psicologia defendida por Skinner provém do comportamento operante ou do estudo daquele comportamento influenciado por seu meio (Oliveira, 1988).

A proposta psicológica de Skinner, portanto, mantém a continuidade das antigas correntes psicológicas mecanicistas de estímulo-resposta, representadas pelo conexionismo de Thorndike ou pelo behaviorismo de Watson, que buscavam descobrir as leis preexistentes que governavam os comportamentos humanos ou os determinismos do meio sobre as funções do indivíduo (Oliveira, 1988).

No que diz respeito ao campo de interesses de Skinner relacionado ao ensino e aos problemas da educação, as suas análises experimentais do comportamento e a questão do método, posteriormente tornaram-se conhecidas por meio das tecnologias do ensino e de instrução programática.

Segundo Oliveira (1988), o significado de ensino para Skinner nada mais era do que o

arranjo de contingências para que os alunos aprendam. A aprendizagem por sua vez, refere-se a modificações no comportamento dos alunos. Pelo ensino, facilita-se o aparecimento de comportamentos que, de forma natural ou não, apareceriam, ou só ocorreriam muito lentamente. (Oliveira, 1988, p. 128)

O aluno, na concepção de Skinner deve ser um indivíduo que se comporta e que tem a maioria de seus comportamentos caracterizados como operante (Oliveira, 1988).

Já o professor deve ser

considerado como um elemento importante no sistema de ensino, uma vez que as suas falhas propiciariam o fracasso de todo sistema. (...) sua opção por ser professor e seu comportamento são explicados em função de contingências de suas funções. (Oliveira, 1988, p.132)

Nas relações pedagógicas, os comportamentos são explicados em razão de contingências, ou seja, as contingências referem-se ao produto das relações entre professores e alunos que se reforçam reciprocamente.

A matéria de ensino escolar deve ser organizada em doses homeopáticas e estruturadas em forma seqüencial, devendo refletir as ordens naturais, graus de complexidade e ordenações lógicas,

visando preparar o aluno para etapas subseqüentes e permitir que os reforços ocorram em períodos de tempo adequados.

Os esquemas mais comuns e utilizados no reforçamento skineriano assim se caracterizam:

Reforçamento contínuo: apresentação do reforço sempre que o indivíduo emite a resposta adequada. É uma técnica poderosa, podendo, contudo, levar à sociedade do indivíduo, de forma a não permitir a observação de seu comportamento por um longo período de tempo.

Reforçamento em intervalo fixo ou variável: apresentação do reforço em função de um intervalo de tempo, fixo ou variável. O primeiro conduz a mudanças cíclicas do ritmo de resposta, as quais são eliminadas pelo segundo. O reforçamento em intervalo variável é um fator importante na determinação da regularidade do comportamento.

Reforçamento em razão fixa ou variável: apresentação do reforço em função do número fixo ou variável de respostas emitidas por unidade de tempo. O esquema de reforçamento em razão variável gera freqüências altas de respostas, que o indivíduo emite quase sem pausas.

Reforçamento diferencial de freqüência baixa: apresentação do reforço em função de um intervalo de tempo fixo, durante o qual o indivíduo não deverá emitir a resposta. Se isso ocorrer, começasse novamente a contar o período de tempo, que só possibilitará o recebimento do reforço, quando completado. (Oliveira, 1988, p.134)

As teorias do comportamento humano, com destaque para o modelo skineriano de feições explicitamente deterministas, apresentam uma série de problemas que devem ser mais bem aprofundados em outros estudos, sobretudo quanto à sua influência na constituição das noções de competências, no contexto pedagógico do atual modelo capitalista.

O termo competências ou noção de competências, como já foi dito, não é novo nas relações de educação e de trabalho no interior do processo produtivo, apenas recebe um destaque especial no atual sistema econômico capitalista mundializado.

Ao contrário de momentos históricos anteriores, a noção de competência assume hoje um papel estratégico na conformação de uma nova pedagogia de capacitação do trabalhador, seja na escolarização, tendo em vista a formação técnico-profissional, seja nos processos de intervenção imediata no meio produtivo, tendo em vista a eficácia do processo como no resultado final da produção.

Com o objetivo de estabelecer uma aproximação entre os projetos existentes no sistema educacional e na empresa francesa balizado pela noção de competências, Tanguy (1997, p.194) apresenta o quadro que se segue:

Educação	Empresa
Sistema de ensino	Organização produtiva

Sistema de aprendizagem	Organização valorizante
No seio do sistema de ensino	No seio da “lógica das competências”
O aluno – sujeito ator	O indivíduo assalariado
Habilitação escolar	Carreira
Trajectoria escolar	Trajectoria profissional
Uma reorientação para a individualização	
Contrato de aprendizagem	Contrato de parceria
Contrato entre atores em um espaço representado como instável e maleável	
Pedagogia por objetivos	Gerenciamento por objetivos
Avaliação de um saber em uma dada situação	Avaliação de um saber operacional
Objetivos de referência e referenciais	Referenciais de atividade
Avaliação, auto-avaliação e equidade, busca de consentimento baseado na objetivação e na incorporação de regras formalizadas	

Para o autor, por mais que sejam proposições análogas tanto na escola como na empresa, essas práticas e as situações em que se efetivam se apresentam estranhas entre si, levando a crer que os constantes discursos realizados por políticos e gestores econômicos são eminentemente performativos, em busca da justificação da universalidade de igualdades a todos e do respeito à individualidade para os sujeitos construírem suas competências nos contextos produtivos em que vivem (Tanguy,1977).

Mesmo compreendendo que se trata de um discurso performático e ideológico em relação aos lugares nos quais essa ação educativa pode ocorrer - empresa e escola - o sentido dado às competências pelas políticas oficiais impõe um certo pragmatismo comportamental muito próximo do comportamento operante preconizado pelo paradigma comportamentalista.

## **As noções de competências como expressão da pedagogia diferenciada**

Pensando construir um tipo de pedagogia que buscasse resolver os problemas relacionados ao fracasso escolar, tendo como princípio o reconhecimento das diferenças existentes entre alunos no processo de aprendizagem educacional e a necessidade de estabelecer formas adequadas de ensino que pudessem possibilitar o acompanhamento do percurso educacional de cada aprendiz, Philippe Perrenoud<sup>36</sup> passou a reorganizar elementos constitutivos do que ele mesmo chamou de pedagogia diferenciada.

A pedagogia diferenciada deve pautar-se na construção de novas competências para o processo de ensino; deve ter uma atenção especial sobre a aprendizagem diferenciada apresentada pelo aluno no percurso de escolarização e ter a perspectiva de modificar toda a organização e estrutura escolar, com o intuito de ampliar o tempo pedagógico das turmas. Essas ações visam garantir um maior acompanhamento do percurso de cada aprendiz por meio dos ciclos de conhecimentos.

Perrenoud (1998,1999,2000,2001,2002) apresenta várias teses para construir o seu modelo de pedagogia escolar e, conseqüentemente, indicar elementos para a formação de professores/profissionais do ensino, objetivando dar respostas às questões colocadas pela educação com o intuito de se ajustar à sua própria pedagogia.

De início, destaca a urgência de instituir na escola os estudos/procedimentos que venham acompanhar, de forma individualizada, o percurso de cada aluno dentro do processo de escolarização.

O autor esclarece:

O currículo real dos alunos ou dos universitários é individualizado de fato, seja qual for a pedagogia em vigor. Mesmo que esteja sentado lado a lado durante anos, as crianças depois adolescentes não vivem experiências idênticas, simplesmente porque são diferentes. Portanto, não aprendem a mesma coisa. Por essa razão, não se trata de introduzir uma individualização que já existe de modo selvagem, mas de dominá-la, para que a experiência de cada pessoa torne-se uma sucessão otimizada de experiências formadoras. (Perrenoud, 2000, p. 12)

Para ele, um outro problema que tem dificultado o avanço dos processos pedagógicos e mantido historicamente a escola tal como se apresenta, é justamente a sua forma de organização e o tratamento dos conteúdos escolares. O sistema organizacional escolar deve constituir-se em um modelo de ensino baseado em ciclos de aprendizagem dos alunos, pois, somente assim, pode-se reconhecer a

---

<sup>36</sup> Pesquisador genebrino, é autor de vários livros, grande parte deles editados no Brasil e defende uma perspectiva para a educação escolar baseada na construção de competências pedagógicas diferenciadas.

diferença realmente existente em cada aluno, a individualização de percursos e a constituição das competências com capacidade de modificar o perfil histórico do fracasso escolar (Perrnoud, 2000).

Em relação à formação de professores, o autor afirma:

Não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores (...) O pensamento e as idéias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente, formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante. (Perrenoud, 2000, p. 12-13)

As suas propostas, reflexões e intenções metodológicas estão fortemente assentadas nas condições existentes hoje na comunidade europeia, em particular referenciadas pelas realidades francesa e suíça. Ele mesmo admite que as idéias gerais podem não mudar ou destruir as relações tradicionalmente instituídas na escola, mas podem servir de alimento e de debate para esboçar formas alternativas de possíveis mudanças (Perrenoud, 2000).

Quanto às perspectivas para o estabelecimento de um perfil adequado para o professor profissional, o autor (2000) afirma que deve ser uma pessoa confiável, um mediador intercultural com a comunidade educativa, um organizador de uma vida democrática, um transmissor cultural e, por fim, um intelectual. Quanto às suas competências e saberes, assinala que o professor deve: ser um organizador de uma pedagogia construtivista, garantir significados aos saberes, criar situações de aprendizagem, administrar a heterogeneidade, regular os processos e percursos de formação. Por fim, completa a lista, mesmo entendendo que se tratam de posturas/attitudes e não competências e ressalta que o professor deve pautar-se na prática reflexiva com implicação crítica.

Segundo o autor,

a prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.  
A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc. (Perrenoud, 2000, p. 15)

Nesta formulação pedagógica, observa-se que tanto a educação quanto a formação de professores integram-se e decorrem de uma postura crítica e politicamente posicionada no que se refere aos aspectos de mudanças e transformações da realidade da escola e da sociedade.



Essas posições respaldam-se em duas motivações básicas:

Elas estão ligadas a uma visão da escola que visa a democratizar o acesso aos saberes, a desenvolver a autonomia dos sujeitos, seu senso crítico, suas competências de atores sociais, sua capacidade de construir e defender um determinado ponto de vista.

Esses princípios passam pelo reconhecimento da autonomia e da responsabilidade profissionais dos professores, tanto individual quanto coletivamente. (Perrenoud, 2000, p.15)

Para esse estudioso, a qualidade da formação depende essencialmente da sua concepção ou da forma conceptual desenvolvida. Por isso, por mais que os problemas do cotidiano escolar interfiram nas tarefas de ensino, esses são fatores menores do que um plano e dispositivos de formação mal formulados ou concebidos pelos professores e pela gestão da escola.

De forma específica, Perrenoud (2000) acrescenta que a formação de professores deve contemplar dez importantes pontos apresentados a seguir:

O primeiro ponto é que uma transposição didática deve basear-se na análise das práticas e em suas transformações.

Para o autor, as reformas escolares têm fracassado porque as novas idéias não são aplicadas, como o método ativo, o construtivismo, a avaliação formativa e mesmo a implementação de pedagogia diferenciada na área de educação. Segundo suas análises, pouco tem sido feito para medir o desvio e/ou as distâncias existentes entre o que é recomendado prescritivamente e o que é viável ou possível com base nas condições reais do trabalho docente. Neste sentido, é importante que se busque primeiramente investigar a realidade sobre as práticas, para que se possa construir uma imagem mais realista dos problemas que devem ser solucionados.

Em sua opinião, a defasagem entre a realidade e a profissão tem provocado desilusões, frustrações e resistências à cultura escolar. É preciso levar em conta a heterogeneidade das turmas, as transformações familiares, o modo de produção e as crises econômicas e a urbanização descontrolada, dentre outros. Com base no envolvimento da pessoa no processo, as pesquisas precisam revelar os dados não-ditos da profissão que interferem no processo educacional, tais como: o medo, a sedução, o poder, o conflito, a improvisação, a solidão, o tédio, a rotina. É preciso entender também que existem resistências dos alunos em apreender determinados conteúdos educativos e culturais, etc.

Por isso, urge conhecer as práticas efetivas dos professores e também a diversidade destas práticas, para criar uma transposição didática que encontre uma justa relação entre a realidade, os conteúdos e os objetivos da formação inicial (Perrenoud, 2000).

O segundo ponto trata de um referencial de competências que identifique os saberes e as

capacidades necessárias.

Segundo o autor, é impossível formar diretamente na prática ou com base em um trabalho real, por isso, devem-se identificar os conhecimentos e as competências necessárias para fazer aprender nessas condições. Assim, além dos domínios de comportamento que o professor precisa adquirir com os alunos, as turmas, as classes em situações de conflitos dentro e fora da escola, deve também ter competência para compreender as suas relações com o saber e com o mundo, e se essas relações estão dando sentido aos saberes e ao trabalho escolar dos alunos. Em síntese, significa adaptar os programas ao tempo real de seus alunos (Perrenoud, 2000).

Para Perrenoud (2000),

o reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identidade de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias. Atualmente, definiu-se competência, como uma aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (Perrenoud, 2000, p.19)

Neste aspecto, a crítica que o autor faz sobre o uso atual das competências é que os professores levam em conta apenas uma parte dos recursos necessários do processo educativo, limitando-se ao domínio dos saberes a serem ensinados e a alguns princípios didáticos e pedagógicos. Em sua compreensão, já está na hora de identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e, estrategicamente, escolher aqueles procedimentos a serem instituídos na formação inicial de professores reflexivos (Perrenoud, 2000).

O terceiro ponto refere-se a um plano de formação organizado em torno das competências.

Para Perrenoud (2000) não basta construir um magnífico referencial teórico para que ocorra a formação e o desenvolvimento de competências, sobretudo no ensino superior, que se caracteriza por profundos e numerosos aportes. Isto não significa pensar de forma utilitarista e estreita sobre os saberes, mas dar às competências o direito de gerenciamento no processo de formação (Perrenoud, 2000).

Adotando uma fórmula sugerida por Gillet (1987), Perrenoud (2000) propõe:

Estipular as competências visadas pela formação profissional de forma ampla, levando em conta a prática reflexiva, o envolvimento crítico e a identidade.  
Identificar rigorosamente os recursos cognitivos e, por conseqüências, os aportes necessários.  
Não inserir nada nos programas que não se justifique com relação aos objetivos finais.

Não se contentar mais com justificativas vagas, como “Isso não pode prejudicar” “Isso enriquece a cultura geral ou “ O curso sempre foi ministrado desse jeito. (Perrenoud, 2000, p. 20)

A formação inicial dos professores, portanto, deve superar as limitações que ocorrem nos locais em que se vinculam os saberes universitários aos saberes escolares para que sejam implementados os saberes didáticos, pedagógicos e sociológicos mais próximos das práticas docentes (Perrenoud, 2000).

O quarto ponto refere-se a uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.

De acordo com a pedagogia diferenciada, a formação de professores deve ter como referência a aprendizagem por problemas, o que garante ao estudante condições objetivas reais para se confrontar com a prática e garantir, por meio da capacidade de observar os fracassos, os métodos, os medos, as surpresas e as alegrias, assim como as dificuldades de controle dos processos e das dinâmicas instituídas pelos alunos. Talvez reduzir a aprendizagem a problemas seja uma posição um pouco restritiva, por isso, Perrenoud (2000) defende também a idéia do procedimento clínico, o qual deve se organizar em torno de situações diagnósticas singulares, para que possa servir de mobilizador de aquisições prévias e de novos saberes, de acordo com a formação.

O quinto ponto relaciona-se a uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática.

Perrenoud (2000) combate a dicotomia teoria-prática e afirma que a formação deve ser uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Neste sentido, todos os professores, devem igualmente ser responsáveis pela teoria e a prática e contribuir para a construção dos saberes e competências. O autor critica o modelo de estágio dos professores, como existe atualmente na escola, em que uns se acham no dever de trabalhar teoricamente os conteúdos e outros, apenas os aspectos práticos, mesmo entendendo que a parte do estágio seja uma mera representação da prática<sup>37</sup> (Perrenoud, 2000).

O sexto ponto propõe uma organização modular e diferenciada.

Quanto à idéia de modulação do sistema educacional, Perrenoud (2000) reconhece que o sistema universitário ligado aos sistemas capitalizáveis ou de créditos representou grandes avanços na formação de adultos. Todavia, o modelo de educação bancária<sup>38</sup> pode tornar-se mais perverso se for transformado em módulos de aprendizagens e direcionar-se para a formação de uma única competência

---

<sup>37</sup> Nos esquemas de estágios existentes no Brasil, no campo da Educação Física verifica-se exatamente a mesma concepção de estágio criticada por Perrenoud, qual seja, a aplicação prática do conhecimento adquirido na formação ou a sua mera representação prática.

<sup>38</sup> Expressão utilizada por Paulo Freire e Perrenoud para designar um tipo de educação que se realiza por meio de

por módulos. Ao mudar o sistema de organização curricular para módulos, os professores precisam manter a coerência entre os percursos de formação (encadeamento e continuidade das unidades) de acordo com a perspectiva da relação com o saber e a prática reflexiva, e conceber as unidades de formação como questões complexas e que permitam aos formadores a articulação interna entre a teoria e a prática (Perrenoud, 2000).

O sétimo ponto refere-se a uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho

Para construir as competências, é necessário que estas sejam construídas tendo como referências o processo avaliativo. Ressalte-se, porém, que a sua forma não pode ser entendida como aplicação de testes ou exames universitários clássicos. Essa avaliação deve ser formativa, passar por co-análises dos estudantes e pela regulação dos investimentos.

De forma objetiva, o autor afirma que

- a avaliação só inclui tarefas contextualizadas.
- a avaliação refere-se a problemas complexos
- a avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências.
- a avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.
- as tarefas e suas exigências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação.
- a correção leva em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos
- a correção só considera erros importantes na ótica da construção das competências
- a auto-avaliação faz parte da avaliação. (Perrenoud, 2000, p. 26)

O oitavo ponto faz menção aos tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.

Na formação de professores, salienta-se a importância da integração e a mobilização das aquisições no duplo sentido da formação. De um lado, a necessidade de reagrupar os vários conhecimentos por meio de atividade de trabalho ou projetos de trabalho, de outro, o processo de incorporar saberes e treinamento de suas transferências e mobilização, o que é talvez um dos aspectos importantes dos estágios e das práticas de campo.

O nono ponto refere-se a uma parceria negociada com os profissionais.

Para o estudioso, de um lado, não é possível pretender uma transposição didática aproximada das práticas, trabalhar a transferência e a integração dos saberes, adotar um procedimento clínico, aprender por meio de problemas e articular a teoria e a prática, sem a parceria entre a instituição

---

operações contábeis, débitos, créditos, notas, controle, gerenciamento.

que promove a formação e os campos profissionais. Para ele, as parcerias possuem diversos níveis, e cada um deve possuir identidade e atribuições próprias, porém articuladas ao ideal comum, no caso, o sistema educacional, os órgãos classistas/sindicais, a escola e o aluno, todos voltados para a formação e a valorização profissional.

O último e décimo ponto relaciona-se a uma divisão de saberes favorável à sua mobilização no trabalho.

Neste tópico, fica clara a idéia de que as *competências* são na verdade o maior instrumento mobilizador de saberes. Os estudos realizados por Perrenoud (2000) sobre as transferências de saberes demonstram que a mobilização é mais um desafio para a prática da formação universitária. Todavia, o autor alerta que nem todos os conhecimentos se mobilizam da mesma forma ou podem ser trabalhados sem que haja nenhuma preocupação com a mobilização.

No contexto curricular da estrutura que fragmenta o conhecimento e as experiências, fica mais difícil construir mobilizações. Para o autor, é preciso acabar com as formações que misturam Filosofia, Pedagogia e Psicologia em uma vaga reflexão sobre a educação ou mesmo a utilização de disciplinas isoladas dentro nos cursos. É preciso construir objetos de saber, coerentes e relativamente estáveis e, sobretudo, complexos, que se aproximam também das complexas situações dos trabalhos dos professores.

Para Perrenoud (2000), a formação universitária estabelece uma ruptura com a normalização das práticas. Neste sentido ele recomenda a idéia de rede de transposição didática externa, a qual serve de base para os currículos de formação inicial de professores:

Transposição didática a partir das práticas.  
Práticas profissionais.  
Observação e descrição apurada das práticas  
Identificação das competências e dos recursos  
Estabelecimento dos objetivos e dos conteúdos da formação. (Perrenoud, 2000, p. 30)

Perrenoud (2002) afirma também que os formadores de políticas de formação de professores devem trabalhar em dois planos:

de forma conjunto, na escala de um projeto de estabelecimento, para construir uma visão comum e sintética da formação dos professores, de seus objetivos e procedimentos.  
Em grupos de trabalhos mais restritos para desenvolver dispositivos específicos coerentes com o plano conjunto. (Perrenoud, 2002, p. 30-31)

Pode-se deduzir desse pequeno recorte da obra de Perrenoud que embora o autor reflita sobre e esteja pensando a realidade europeia, existe grande semelhança entre a sua teoria pedagógica e os principais pontos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Torna-se por demais evidente o reforço na transposição didática dos conteúdos e procedimentos que se direcionam para a intervenção prática centrada no aprender-fazendo, um tipo de modelo que procura gerenciar o percurso pedagógico da aprendizagem do aluno com base em sua realidade prática e em problemas de seu cotidiano e, sobretudo, a concepção de competências como um eixo norteador e metodológico para solucionar os fracassos escolares. O ensino deve possuir significado para o aluno, e a escola deve aproximar-se mais da comunidade. Enfim, deve-se buscar implantar uma pedagogia das diferenças que busque aproximar um tipo de ensino assentado no reconhecimento e no respeito aos processos singulares de cada aluno no processo de escolarização.

Chama mais atenção a transposição dos conceitos plenamente integrados à realidade do referenciado primeiro mundo para o Brasil. Está claro que a realidade os contextos e os significados sociais são determinante para que se possa configurar uma pedagogia que efetivamente gere mudanças da realidade. Entretanto, uma coisa é propor mudanças onde o Estado não abriu mão de suas funções sociais de bem-estar da sociedade e, outra, é propor mudanças em um Estado neoliberal, que se desobriga de seus papéis sociais em defesa da liberdade de mercado. Neste sentido, as noções de competência passam a ter novos significados pedagógicos e sociais.

## **As competências preconizadas pelas Diretrizes Curriculares e as suas conseqüências na formação de professores em Educação Física**

As Diretrizes Curriculares Nacionais constantes do Parecer n.º 9/CNE/01 e na Resolução n.º 01/CNE-CP/02, como nas de outras categorias profissionais, demonstram que a formulação curricular baseia-se nas noções de competências.

A Resolução n.º 1/CNE/02 que implementa a formação de professores para o país, estabelece:

Art. 3º - A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica objetivará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência<sup>39</sup> como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

---

<sup>39</sup> A partir desta citação todas as palavras (competências) serão sublinhadas para que fiquem bem evidenciadas as reincidências, em todo o texto da Resolução n.º 1/CNE/02.

- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
  - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
  - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias;
- III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. ( Brasil, MEC/CNE, 2001)

Logo de início, pode-se verificar que as Diretrizes Curriculares Nacionais imprimem a noção de competência como estrutura nuclear e epistêmica e um novo referencial de orientação geral de currículo para a formação de recursos humanos para o Brasil .

No inciso I do artigo 3º, está explícito que as competências devem ser concebidas como centro nuclear de orientação curricular para a formação inicial. A alínea c do inciso II do artigo 3º afirma que os conteúdos devem ser compreendidos como meio e suporte para a constituição das competências. Na seqüência, observa-se também na alínea d que a avaliação deve ser balizada pelas competências, como referência de resultados e identificação das mudanças de percursos.

No caso específico do art 3º, está muito clara a idéia de que as competências, além de representar o eixo orientador, perpassam e interpenetram vários momentos pedagógicos, sob a forma de distintos instrumentos funcionais. Nesse quadro, as competências também passam a assumir função de conteúdos, métodos e referências para os processos avaliativos do percurso de formação dos alunos.

O artigo 4º, que trata da concepção, desenvolvimento e abrangência dos cursos de formação reitera:

- I - considerar o conjunto das competências necessárias a atuação profissional;
- II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação. (Brasil, MEC/CNE, 2001)

Constata-se que as competências passam a ser elemento matricial da prática profissional, integram a proposta pedagógica da escola com destaque à organização curricular e ao processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, até apresentar-se como indicação de possibilidade de promoção de reais mudanças na organização e funcionamento do sistema educacional superior e da própria gestão escolar.

O artigo 5º, que trata do projeto pedagógico de cada curso, reafirma a necessidade de articular-se aos quesitos anteriores e destaca:

- I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor. (Brasil, MEC/CNE, 2001)

A coerência interna no modelo aprovado pelo CNE pode ser confirmada no parágrafo único do art. 5º, da Resolução n.º 1/CNE/02, que indica:

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (Brasil, MEC/CNE, 2002, grifos nossos)

Torna-se evidente que as competências devem ser também construídas com base em fontes externas ao *locus* conceitual, organizativo e avaliativo da formação, mas condicionadas às situações-problemas existentes na educação básica. Na mesma direção, as competências devem advir dos conhecimentos das práticas profissionais dos docentes sob a forma de assimetria invertida<sup>40</sup>.

O artigo 6º da Resolução n.º 1/CNE/02 que trata do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, elenca seis tipos de competências e alerta que a formação não se esgota ou se restringe a elas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
  - II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
  - III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
  - IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
  - V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
  - VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.
- § 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.
- § 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.
- § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo

---

<sup>40</sup> Assimetria invertida é um conceito utilizado para descrever um aspecto da profissão e da prática do professor quanto às suas experiências anteriores como aluno da escola. Trata-se de uma forma de encontrar coerência entre o que faz na formação e o que já sabe da realidade escolar e o que espera dele no futuro.



mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando. (Brasil, MEC/CNE, 2002)

Evidencia-se que as noções de competências se transformaram em um eixo direcional para a formação de professores. A esse respeito o art. 7º estabelece:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

- I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;
- II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;
- III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; (Brasil, MEC/CNE, 2002)

O art.8º da Resolução n.º 1/CNE/02 reafirma:

As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

- I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;
- II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;
- III - incidentes sobre processos e resultados. (Brasil, MEC/CNE, 2002)

De forma sequencial, o artigo 9º apresenta novas afirmações sobre as competências:

A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria. (Brasil, MEC/CNE, 2002)

Como se observa, o termo competências assumiu a função de destaque metodológico nas novas propostas do MEC/CNE para a educação brasileira.

A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional (Andes-SN) assim, se posiciona no atual cenário:

O eixo central da proposta de Diretrizes a formação de profissionais “técnicos”, por meio de uma concepção utilitarista e pragmática sustentada no retorno ao paradigma tecnicista da década de 70. Essa concepção se apresenta, assim, com uma “nova” roupagem cujo o foco está centrado *nas competências*. Para tanto, é enfatizado *o fazer prático*, ou seja os professores devem ser formados

para aprender somente aquilo que terá utilidade imediata e tornarem-se capazes de “mobilizar conhecimentos para transformarem em ação. (Andes-SN, 2001, p. 5)

Como se observa, o sindicato nacional de docentes das universidades brasileiras, mediante audiência pública no CNE, emite um parecer contestatório do modelo de pedagogia inserido nas Diretrizes Curriculares.

Importa ressaltar que, em um contexto social como o brasileiro, determinado pelo pensamento neoliberal, a idéia de competências, ainda que necessária e pedagogicamente estruturada para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, referenciado pela prática, pelo sentido do *saber fazer*, não supera o sentido de um conceito de mercado ou de resultados imediatos sobre uma determinada situação.

Para encerrar este capítulo, salientamos que o significado de competências tanto na escola quanto no processo produtivo deixa de ser apenas uma expectativa de resultados ou de uma aposta no resultado positivo no final de uma tarefa, para se transformar em um processo que instrumentaliza o sujeito na ação, que capacita o aluno para a prática e no saber sobre o fazer. Responde, também, processualmente a ação educativa que constrói comportamentos concretos na ação pedagógica, por meio dos procedimentos avaliativos constantes de ações sobre as novas ações, portanto, reproduz, sobretudo, a ideologia preconizada pelo modelo capitalista na fase de reestruturação produtiva.

Em uma perspectiva dialética, as competências podem ser também um importante instrumento de relação entre teoria e prática e reflexão sobre seus desdobramentos, tanto na educação quanto na sociedade, se forem implementadas na forma de práxis. O problema então não é a existência da contradição contida no instrumento educacional e social, mas as determinações históricas e, ainda, de que forma será utilizado tal instrumento.

## 4 A GÊNESE DE UMA NOVA PEDAGOGIA DE RESULTADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelas resoluções números 1 e 2/CNE/2002 demonstram explicitamente as intenções do governo federal de Fernando Henrique Cardoso em promover o desenvolvimento de políticas educacionais objetivando garantir/assegurar a qualidade do sistema educacional e do processo produtivo como um todo (Brasil, MEC/CNE,2002).

Como metodologia de ação, as Diretrizes Curriculares introduzem a noção de competências a serem adquiridas/desenvolvidas pelos trabalhadores-alunos e aos alunos (futuros) trabalhadores<sup>41</sup>, na crença de que tais instrumentos poderão oferecer as respostas necessárias aos problemas decorrentes do sistema capitalista mundializado.

Para McLaren (2002), nem mesmo as universidades, faculdades e escolas profissionalizantes (vocacionais) estão imunes às leis de mercado e normas econômicas que favorecem a acumulação capitalista.

O exemplo concreto dessas normatizações pode ser verificado nas Diretrizes Curriculares, ao introduzirem vários princípios e fundamentos que deverão fornecer os contornos conceituais, a estrutura e os prováveis desdobramentos por ocasião de sua aplicação prática. Destacam-se alguns princípios básicos que são apresentados a seguir.

*A formação de professores precisa constituir uma identidade própria e que esteja voltada para a educação básica - as justificativas contidas no Parecer n.º 9/CNE/01 e Resolução n.º 1/CNE/02 fundamentam-se na premissa de que a formação de professores não consegue definir com clareza o objeto e o tipo de perfil profissional a ser formado e as competências para lidar com os problemas da escola e da educação de forma geral. Esta constitui uma das razões pela qual os currículos devem ser construídos tomando como base os problemas da educação básica, os conteúdos devem estar voltados para responder aos problemas decorrentes do cotidiano e que se estabeleça a mediação entre a teoria e a prática por meio da construção das competências.*

---

<sup>41</sup> A titulação de nível superior torna-se cada vez mais uma condição para o ingresso em uma ocupação no processo produtivo/trabalho, todavia, esta não garante o emprego, conforme dados sobre o desemprego estrutural no atual

Se essa concepção tivesse como respaldo teórico e metodológico a questão da práxis, provavelmente haveria concordâncias entre os vários setores da teoria educacional progressista, mas percebe-se que não é o caso. A nosso ver, a falta de identidade social do professor e a sua descaracterização na educação básica devem-se a vários fatores, dentre os quais três devem ser citados: a) a falta de prestígio social da atividade docente e do papel que o profissional desempenha no campo educacional deve-se às más condições de trabalho na escola, aos baixos salários e à falta de um plano de carreira que confira dignidade e aspirações sociais aos trabalhadores da educação; b) a existência de currículos totalmente descaracterizados quanto aos conteúdos de formação de professores e à intervenção social, os quais coexistem ao mesmo tempo, com projetos curriculares das profissões liberais que, além de direcionados para uma determinada ocupação produtiva, recebem incentivos para a realização de pesquisas, bolsas, dentre outros; c) utilização de metodologias de ensino destituídas de significados (pessoais, profissionais e sociais) para os alunos e para a escola.

*A formação deve estar articulada com a prática* - as argumentações dos Conselheiros baseiam-se na constatação de que os currículos estão mais preocupados em desenvolver uma formação teórica, do que direcionada para a intervenção na realidade concreta da educação, razão pela qual, segundo eles, os professores desconhecem a realidade da escola e poucos atuam no sentido da transformação e, mesmo aqueles que tentam solucionar os problemas circunscritos à sua prática pedagógica, na escola e no sistema de ensino, não o fazem de forma adequada.

Neste ponto, concordamos plenamente com as afirmações colocadas, porém, acrescentamos que a teoria e a prática se integram em um processo único e indissociável: um aspecto está sempre agregado e gerando um e outro, consecutivamente. Uma formação articulada com a prática pressupõe-se crítica e reflexiva (o que é sugerido no Parecer n.º 9/CNE/01) e deve ser concebida como práxis. Portanto, não se trata de uma ação decorrente mecanicamente da outra, mas mediada pelo professor que, conscientemente, deve intervir na transformação de uma e outra junto ao aluno. O mundo empírico deve ser o ponto básico (ponto de partida) da reflexão, mas não deve ser o única sobre o qual se deve basear para discutir e refletir o conhecimento da realidade.

Para Ghedin (2001), a grande crítica que se estabelece sobre o perfil do professor-reflexivo se baseia justamente nessa perspectiva reducionista que compreende o conhecimento do aluno apenas restrito aos espaços da sala de aula. Uma prática profissional que se quer reflexiva, jamais poderá ser uma prática abstraída do contexto social no qual ela se insere, caso contrário, o profissional não pode revelar nenhum tipo de conteúdo de caráter reflexivo, pois a reflexão exige que se compreendam os condicionantes de sua própria prática na escola e na sociedade.

Deste modo, a perspectiva de uma formação articulada com a prática estimulada pela ação-reflexão-ação, como propõem as diretrizes, se não for concebida como práxis, fica limitada ao mero

diagnóstico, ao fazer e a um novo diagnóstico centrado em problemas situacionais. Essa parece ser as perspectivas do CNE no que se refere ao professor pesquisador e a importância da pesquisa pedagógica na formação profissional.

Percebe-se que a idéia de *competências* como instrumento metodológico mediador da teoria e da prática – portanto, decisiva para a construção das habilidades, domínios, conteúdos, e competências do aluno - está distante do sentido de práxis pedagógica e educativa como a concebemos, pois se trata de uma ação operacional de uma pedagogia que almeja resultados imediatos sobre a prática.

*A formação deve estar centrada na construção de competências – no Parecer n.º 9/CNE/01* fica explícito que as competências devem constituir-se em eixo nuclear do curso de formação.

Adotar esta concepção significa determinar que tais atributos devam perpassar a proposta pedagógica, o currículo, a avaliação, a organização institucional e a gestão da própria escola de formação. As Diretrizes Curriculares, ao estabelecerem que as noções de competências se transformem em instrumento de mediação e em construção de conteúdos objetivados da e na educação básica, definindo as competências profissionais como elementos prioritários para o processo de avaliação do curso de formação, ferem a Constituição do Brasil em seu art. 205, que trata da autonomia universitária (Brasil, 1988).

O referido artigo determina que cabe às instituições de ensino superior o papel de assumir o delineamento do projeto de formação e o perfil profissional que se deseja ter. Mesmo que não indique os conteúdos mínimos nacionais para todos os cursos e não exija a obrigatoriedade de áreas ou campos de conhecimentos culturais e científicos, as orientações oficiais do governo federal introjetam um modelo epistêmico que confere forma, condições metodológicas e se torna ponto de partida para a construção do currículo.

Ao nomear várias competências a serem construídas pelo aluno, as diretrizes estão, na verdade, ditando o tipo de perfil de professores que se pretende para o sistema educacional brasileiro e estabelece a tarefa imediata a ser efetivada para solucionar os problemas da educação capitalista e prolongar o seu ciclo exploratório mundializado.

*A formação deve ser direcionada para conteúdos significativos em contextos sócio-culturais -* segundo o Parecer n.º 9/CNE/01, os conteúdos de formação assumem papel central no curso de formação, em especial porque, por meio da aprendizagem dos conteúdos, se efetuam a construção e o desenvolvimento das competências. Conclui-se dessa afirmação que o currículo precisa oferecer conteúdos necessários para o desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional, e deve ser tratado nas diferentes dimensões: *conceitual* - teorias, informações e conceitos; *procedimental* - na forma do saber fazer; e *atitudinal* - na forma dos valores e atitudes que estarão em jogo na atuação

profissional (Brasil, 2001).

Ao defender que os conteúdos provenientes de situações-problemas decorrentes da escola e da educação básica passem a ter sentido concreto para os alunos no processo de formação de professores, como foi já dito, tal seleção provém diretamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação básica. Desta forma, fecha-se o circuito do qual se extraem os conhecimentos para a intervenção prática na formação de professores para modificar uma determinada situação (Brasil, 2001). A prática passa a ser o ponto de partida (mundo empírico) as competências (o método) e o referencial conceitual (os PCNs).

Ao analisar o conceito e a idéia do que seriam os tais conteúdos significativos, verifica-se que o significado atribuído pelo CNE denota uma atitude restrita aos problemas do cotidiano e aos problemas decorrentes da aplicação dos PCNs fugindo, portanto, do conceito de conteúdos significativos segundo uma ótica reflexiva, crítica e historicamente articulado com as questões sociais da vida do aluno e das possibilidades de mudanças. Esses conteúdos, ao se restringirem ao modelo de respostas e operações no interior da relação pedagógica constituída para atender aos resultados imediatos da *pedagogia das competências*, nada mais são do que elementos componentes de uma pedagogia do *fazer pelo fazer*, a ser instituída no cotidiano escolar. Ao vincularem-se aos referenciais dos PCNs, os conteúdos resultam em orientações extremamente frágeis e inconsistentes, que não representam o desenvolvimento histórico da educação e menos ainda da Educação Física brasileira<sup>42</sup>.

*A formação deve basear-se em pesquisas pedagógicas* – de acordo com Parecer n.º 9/CNE/01, ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentam a ação mais pertinente e eficaz possível (Brasil, 2001).

Segundo o CNE, o professor é um profissional que lida com situações que não se repetem e para os quais urge soluções permanentes. O professor deve ser capaz de fazer ajustes, estabelecer relações entre o que ocorre nas interações do professor com os alunos, e fazer ajustes em tempo real ou intervalos relativamente

curtos, no cotidiano dos alunos, sob pena de não providenciar as devidas correções no processo de aprendizagem (Brasil, 2001).

Fica então explicitado que o foco central da pesquisa nos cursos de formação deve envolver apenas o próprio trabalho do professor, localizado no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares da educação básica. O resultado certamente é o caráter restritivo e

---

<sup>42</sup> Existem hoje importantes obras, teses, dissertações, artigos, textos reflexivos, publicadas pela área criticando a fragilidade teórica e o viés ideológico dos PCNs, Como fonte: Revista Especial do CBCE. LDB e PCNS. 1997.141p.

reducionista do que vem a ser a pesquisa no contexto da formação de professores e o significado dado atualmente à pesquisa no processo de formação superior.

Para as IES e para os educadores progressistas, ao contrário da visão do CNE, a função do professor não é apenas a de transmitir conhecimentos, mas a de produzir conhecimentos, auxiliar no processo de organização e sistematização do saber e, sobretudo, levar os seus alunos ao permanente questionamento crítico sobre a sua prática, sobre as relações estabelecidas no contexto histórico-cultural e na realidade social que o circunda.

Nesta ótica, defendemos que o par dialético que gera o movimento entre o conhecimento e sua produção é exatamente aquele que se efetiva no ensino e na pesquisa e, com base nessa relação crítica e reflexiva se podem construir novos conhecimentos, novas intervenções pedagógicas, novos saberes.

A pesquisa, nessa perspectiva, nada mais é do que uma ação que estabelece a mediação e o diálogo de aprendizagem entre os sujeitos (professores e alunos) dentro da escola e no contexto no qual se insere socialmente.

## **O Projeto pedagógico a ser construído estabelece rupturas com as demais áreas de conhecimentos científicos**

Por meio do projeto pedagógico, pode-se conhecer os reais significados e intencionalidade educativa que se pretende realizar na escola. Nas Diretrizes Curriculares, está presente, ao longo de todo o texto normativo, que o projeto de formação deve se estruturar com base na noção de competências objetivadas na educação básica, pressupondo-se que, para que isso ocorra, a metodologia adotada extraia da realidade empírica os conteúdos que sustentam a construção das capacidades e das competências dos professores/profissionais diante dos problemas reais do ensino.

Por isto, no projeto pedagógico de formação, as competências escolares devem ocorrer, tanto na transmissão dos conteúdos como na própria metodologia de organização (trato) dos conhecimentos de um determinado problema ou de tarefas suscitadas pela aprendizagem e pelo sistema educacional.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares, percebe-se que a seleção dos conteúdos de formação deve obedecer ao princípio da realidade do aluno e da escola (questões-problemas). Todavia, salienta-se que as ações dos professores devem ir além do que será ensinado ao aluno. A questão suscita uma série de questionamentos: como um professor pode ir além do que deve ser ensinado para o aluno, se a idéia de competências demarca restritamente um modelo de capacitação baseada nos conteúdos com base nos problemas circunscritos ao ato pedagógico? Como tratar os conteúdos de formação ampliada, se a sua articulação prioriza as didáticas específicas com uma preocupação explícita do apreender a fazer e ou o domínio do fazer com finalidades objetivas, eficiente e produtiva? O resultado disso é a ruptura com os princípios de uma formação votada para a autonomia do aluno, com uma orientação baseada em pressupostos metodológicos da ação-reflexão-nova ação, tendo em vista a transformação constante da realidade.

Ao articular dois pré-requisitos importantes descritos pelas diretrizes, evidencia-se de um lado, que a avaliação do curso, deve ser construída com base nas competências profissionais e, de outro, que a aprendizagem dos alunos ocorre com base nos problemas inerentes à realidade prática da escola. Fica evidente, na proposta, que um tipo de operação prática e imediatista deve ser executado durante o processo de formação, e nela, a implementação da capacitação técnica voltada para a realização de tarefas/problemas, visando a aprendizagem baseada na organização dos meios (comportamento operante), como defendiam os teóricos do modelo de aprendizagem comportamentalista.

Outro dado importante que denuncia o pragmatismo e o imediatismo da proposta refere-se à determinação da carga horária mínima para os cursos de licenciatura. Em um currículo de 2.800 horas (carga mínima), ao incluir a prática de ensino, o estágio e as atividades complementares, estabelecendo



que oitocentas horas serão dedicadas à prática de ensino e estágios e duzentas horas às atividades complementares da formação, restam apenas 1.800 horas para que o currículo se ocupe dos conhecimentos de natureza pedagógica, científica e cultural. Em face desse enquadramento e partindo da premissa de que a aprendizagem deve ocorrer baseada em operações práticas, vinculadas aos conteúdos profissionais, torna-se visível o distanciamento da licenciatura e o currículo do curso profissional específico.

Se a formação de professores prende-se aos preceitos procedimentais da didática, das transposições dos saberes, das situações objetivas e das avaliações que deverão ser construídas, por meio das competências em situações de ensino e aprendizagem, e a pesquisa constitui mera aplicação de diagnósticos educacionais, pode-se concluir que o fazer pedagógico inter-relaciona-se aos conteúdos em um recorrente e restrito processo educacional, distanciando, de modo explícito, o campo científico e profissional e a respectiva área de conhecimento de uma perspectiva de currículo direcionado para uma formação ampliada.

Para os cursos de Educação Física, sobretudo aqueles que apresentam projetos delineados por um desenvolvimento acadêmico, científico e profissional interdisciplinar e com a duração mínima de quatro anos (3.500 horas), evidencia-se um tremendo retrocesso, tanto na formação de professores como na formação dos bacharéis, pois as pesquisas e as aplicações de conhecimentos abrangem a cultura, a linguagem, a saúde, o esporte, o lazer, as políticas sociais, os currículos, dentre outros, ocorrendo tanto no sistema educacional como nos demais lugares sociais realimentando ao mesmo tempo o campo acadêmico e profissional<sup>43</sup>.

Mesmo que se defenda uma melhor identificação do profissional da educação para atuar no campo da escolaridade e sem entrar na péssima organização pedagógica fragmentária dos atuais cursos universitários, que distancia o campo científico e o profissional, o atual modelo desqualifica ainda mais da licenciatura, no que tange aos conhecimentos científicos e sócio-culturais e dos avanços decorrentes destes, que poderiam ser aplicados nas atividades escolares. Do ponto de vista do valor social, os educadores perderiam o *status* acadêmico-científico e o seu papel de intelectual crítico e reflexivo no contexto da vida social pode se tornar extremamente questionável no bojo das demais profissões.

## **As competências impõem o pragmatismo-metodológico na construção do currículo de graduação**

---

<sup>43</sup>É importante lembrar o tempo curricular mínimo, conquistado em 1987 foi de quatro anos e que existem cursos hoje no Brasil com a graduação funcionando já com quatro anos e meio de duração.

Segundo as Diretrizes Curriculares, é preciso estabelecer uma maior coerência entre a teoria e a prática e entre o fazer e o pensar. Para isto, torna-se necessário estruturar o projeto de formação curricular centrado no eixo das competências. Tais competências devem levar em conta os comprometimentos com os valores da sociedade democrática e o papel social da escola, o domínio dos conteúdos básicos entendidos nos diferentes contextos e dimensões da escolaridade, no domínio do conhecimento pedagógico e nos processos de investigação da realidade da educação básica, com ênfase ao *fazer* dos professores nas suas relações educativas cotidianas. Por último, na competência do gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Partindo do entendimento que as competências são construídas socialmente, tanto pela atividade prática, científica, como cultural, parece óbvio que existe uma nova pedagogia educativa e social, circunscrita ao fazer e o saber fazer, a serviço do modelo econômico hegemônico, com o objetivo de manter, a todo custo, o processo de extração de mais-valia, de exploração e de exclusão social no modo de produção capitalista atual.

Para McLaren (2002) as reformas no ensino superiores não estão apenas reforçando as desigualdades de classe e expondo a educação superior pública às regras sociais e econômicas governadas pelas leis da economia de mercado, que incluem a proletarianização do professor, a imposição de regras (diretrizes) e o reforço ao processo de acumulação do capital, mas também favorecem o impedimento ao acesso à educação e à formação ativa e participante do cidadão na vida social.

Quando se fala de uma prática pedagógica a ser desenvolvida com ênfase aos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações (pesquisas) realizadas por meio das (competências) para a solução de situações-problemas, e somando-se a isto a prática de ensino e o estágio curricular com a obrigação de consumir um total de pelo menos oitocentas horas, exigindo-se que essa atividade se inicie desde os primeiros momentos de entrada do aluno no curso, não há mais dúvidas de que a *experimentação* e o *fazer* estão profundamente enraizados no projeto do governo para a educação.

Imbernón (2000), ao defender a prática como elemento imprescindível a formação inicial da docência e do desenvolvimento profissional, adverte que esta prática deve ser modificada das que existem hoje nas escolas superando assim o posicionamento acrítico para construir uma estreita relação dialética entre a teoria e a prática educativa. Para ele,

as práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor.

As práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica. (Imbernón, 2000, p. 64)

Exatamente por concordar que a prática deve dar centralidade à formação docente, faz-se

necessário destacar o exemplo de exagero colocado nas diretrizes curriculares nacionais pois, além de orientarem o currículo para o pragmatismo pedagógico em todo o percurso da legislação para resolver situações-problemas do cotidiano educativo, estabelecem que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, ao contrário de se transformarem em eixo da ação pedagógica, devam reproduzir o modelo tradicional de currículo e, o que é pior, introduzem dois grandes problemas no âmbito da prática profissional no contexto do mercado: excessiva carga horária para a realização de atividades práticas e conteúdos vinculados à conhecimentos técnicos e instrumentais.

A excessiva carga horária destinada à prática de ensino e ao estágio supervisionado, pode inviabilizar o emprego do professor no setor público. Com um quadro docente deficitário e abaixo da crítica, o espaço de trabalho profissional na educação pode saturar-se rapidamente com a enorme quantidade de alunos-estagiários no interior das escolas. Tal procedimento pode resultar em uma retração nos concursos públicos e nas ocupações de emprego/trabalho no sistema educacional. Nesse caso, qual o objetivo da formação? Para trabalhar onde?

Com uma carga de 1.800 horas destinada à formação acadêmica e profissional, os conteúdos a serem oferecidos devem vincular-se aos conhecimentos técnicos e instrumentais, como suporte operacional para solucionar os problemas provenientes do ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, os conteúdos de formação filosófica, cultural, política e social e de investigação científica, que oferecem contribuições efetivas ao pensar científico além do diagnóstico imediato da ação educativa, podem estar condenados a se situarem fora do contexto da formação.

Nessas condições, a prática reflexiva inexistente e um professor crítico-reflexivo jamais será formado, mas certamente, irão acontecer a prática pela prática e a formação do professor tarefeiro ou operador de comportamentos observáveis, localizados em problemas situacionais do ensino e da aprendizagem na escola (caso esteja empregado), e um qualificado desempregado junto ao exército de trabalhadores sem-emprego.

A nosso ver, ao aproximar a realidade do ensino e da aprendizagem é preciso compreender que essas realidades em contextos sócio-culturais mais amplos, estão se interagindo e, pela experiência acumulada na formação de professores, podemos afirmar que o professor, ao objetivar intervir apenas para esse microespaço da atividade profissional, a sua ação educativa está fadada ao fracasso pois, aprisionada em uma determinada particularidade do real, deixa de oferecer as pistas e os nexos existentes entre as várias realidades no mundo social.

Diante do quadro neoliberal e do avanço da reestruturação econômica, baseada na flexibilidade e nas novas ocupações de serviços e postos de trabalho na estrutura social brasileira, as conseqüências para a educação são imensuráveis. Oferecendo conteúdos a tais políticas, os processos pedagógicos voltados para a formação de professores segundo o prisma da racionalidade técnica, da eficiência, da eficácia, da avaliação e da gestão, são elementos constitutivos dessa nova pedagogia de

resultados ou da qualidade total para o ensino, com conseqüências imediatas para o mercado e processo produtivo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis do ensino, as *noções de competências* são pressupostos indispensáveis para o estabelecimento do novo paradigma curricular de formação profissional em todo o sistema educacional, com destaque para a formação inicial de professores para atuarem na educação básica e de profissionais liberais para atenderem às ocupações ligadas aos serviços, mercado e produção de bens.

Nessa mesma política social, os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais assumem a função de orientações centrais dessa pedagogia, com a finalidade de instrumentalizar o sistema educacional e, em particular, a escola e a formação de professores pela ótica da eficiência e dos resultados com menor tempo, baixos custos financeiros e em plena sintonia com os ajustes decorrentes da nova ordem mundial globalizada<sup>44</sup>.

Embora preso à lógica hegemônica do capitalismo flexível e excludente, importa tecer algumas considerações sobre o Estado e suas metamorfoses. Em primeiro lugar, o Estado possui contradições, não existe como algo fixo, cristalizado e absoluto e, muito menos, representa a si próprio. Ele decorre, representa e se auto-reformula com base na construção histórica na qual se situa socialmente. Em segundo, deve-se entender que nesse campo de conflitos, além do poder da classe que o dirige, existem também as resistências de classes e as contradições inerentes aos interesses de grupos sociais, as contradições do sistema produtivo e os re-arranjos tecnológicos e ocupacionais presentes no mundo do trabalho que impõem conseqüências e rumos ao Estado<sup>45</sup>. Desta forma, apesar do poder que possui o Estado no comando das políticas e do controle social, o cenário social pode mudar, redefinir e ou transformar a si e ao próprio Estado. E, ainda que ele governe para a classe dominante, obrigatoriamente também deve governar e se preocupar com a classe dominada.

Objetivamente, entendemos que a realização do poder de Estado, ainda que muito pese a sua força, está relacionada ao cenário social e aos atores que dão materialidade prática a essa realidade. A título de exemplo, acreditamos que os intelectuais orgânicos do sistema, ainda que pudessem sugerir um modelo educacional ao povo e aos trabalhadores, baseando-se no modelo fordista/taylorista que implica em um conhecimento limitado ao funcionamento das máquinas e de tarefas a serem executadas de forma mecânica repetitiva, jamais isto seria aceito em função da lógica do desenvolvimento tecnológico e pelo avanço das forças produtivas, com destaque para o desenvolvimento tecnológico, informacional e computacional agregado de novas exigências no processo produtivo.

---

<sup>44</sup> Para melhor compreender esses mecanismos, sugerimos a leitura da obra de Olinda Maria Noronha intitulada *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas: Editora Alínea, 2002; e *Pedagogia revolucionária na globalização*, de Peter McLaren/Ramin Farahmandpur. Rio de Janeiro: DP & A, 2002

<sup>45</sup> Para aprofundar o tema é importante ler a obra de Octávio Ianni, *A sociedade global*. Rio Janeiro. Civilização Brasileira, 1997.

Segundo Kuenzer (1998),

o processo em curso de superação do taylorismo/fordismo pelas novas formas de organização e gestão do sistema produtivo, a partir da crescente incorporação da ciência e tecnologia, através da substituição de tecnologias rígidas por tecnologias de base microeletrônica com suas decorrentes inovações nas áreas de materiais e equipamentos, vem causar profundos impactos sobre os processos pedagógicos. (Kuenzer, 1998, p.3)

As condições objetivas atuais do processo produtivo capitalista impõem e sinalizam a necessidade de novos conhecimentos, novas atitudes e de uma nova escolarização que seja oferecida a todos os indivíduos indistintamente. Nesse cenário, o Estado procura oferecer esse tipo de escolarização, utilizando o argumento da inclusão social e da humanização da educação, impondo certas medidas para garantir o direito do sujeito à universalização do saber. Ressalte-se porém, que o que impulsiona tal vontade é a força que esse instrumento educacional ocupa para adequar a formação/capacitação da força produtiva dos trabalhadores aos novos equipamentos, projetos, tecnologias e conhecimentos informacionais, tanto para o setor de serviços como da produção. Somente por isso e não por valores éticos, a educação transforma-se em um direito de todos, todavia, os objetivos situam-se exatamente na necessidade de os trabalhadores (empregados e desempregados) apropriarem-se desses novos conhecimentos, já que deles dependem a sua própria sobrevivência e a do capitalismo. Nessa relação, compete ao Estado o papel de mediador para reformar a educação, desde que observados os desejos e as necessidades do sistema produtivo.

Em função das modificações operadas no processo de produção material e no próprio modo de vida social, a educação e a escola, além de seu caráter de socialização do saber universal para todos, passa também a assumir a função de constituir instrumento essencial de capacitação para a inserção do sujeito no modelo competitivo capitalista (produção e consumo), reforçando, assim, uma nova era funcional e profissionalizante para o ensino nos diversos níveis de escolaridade.

Se em décadas passadas, a capacitação do trabalhador voltava-se para o modelo fordista/taylorista para garantir o perfeito funcionamento das máquinas industriais e das engrenagens do modelo fabril, atualmente no contexto dessa nova ordem do capitalismo flexibilizado mundial, a formação do trabalhador, além de perpassar a educação formal, precisa ser construída com base em determinadas competências que garantam ao trabalhador o *status* de um novo agente da qualidade total na empresa e no processo produtivo como um todo.

Está claro que o mundo atual não está aprisionado à lógica do tecnicismo modelador da pedagogia da fábrica, como se inspirou em momentos passados, como tão bem caracteriza Saviani (1995):

nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu ao trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.(...) Daí a proliferação de propostas

pedagógicas tais como enfoque sistêmico, o micro ensino o teleensino, a instrução programada, as máquina de ensinar. (...) a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (Saviani, 1995, p. 23-24)

Se não se vive mais aquele mundo, certamente, que se vive em outro e, nesse, depara-se com uma reestruturação produtiva totalmente diferente e sem fronteiras, que por sua vez, exige uma nova forma de educação do trabalhador e uma conseqüente pedagogia, pautada nas operações, na gestão e na qualidade total, estruturando assim, com base nas novas determinações, um neotecnicismo ou toyotismo<sup>46</sup> estruturante da nova pedagogia de resultados.

Ainda que estejam presentes na realidade brasileira, as concepções que estruturaram a pedagogia tecnicista, dentre os quais a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, a cibernética, fundamentadas no funcionalismo e no neopositivismo (Saviani, 1995), a realidade social e o processo produtivo econômico impõe novas regras e novas exigências para a educação.

A febre da qualidade total<sup>47</sup> na empresa e no sistema educacional passou a ser a mola mestra a ser propulsionada pelo Estado, tendo em vista solucionar os problemas do sistema produtivo capitalista em crise e proporcionar bem-estar social dos sujeitos e da sociedade em seu todo.

As noções de competências a serem construídas/reconstruídas no processo pedagógico devem pautar-se na realidade empírica para se transformarem em metodologia das situações-problemas. No ensino, na escola e no interior das relações entre professores e alunos e destes com a sociedade (produtiva e consumidora), começam a estruturarem-se os novos pressupostos de uma prática educativa e social que se orienta para a geração, em níveis cada vez maiores e sofisticados, de eficiência e eficácia, tanto para o sistema educacional como para o sistema sócio-produtivo.

Para Kuenzer (1998), o novo modelo pedagógico fundado nas novas bases materiais de produção,

vão gestando suas formas pedagógicas no nível das relações sociais mais amplas, que vão educando o trabalhador e o cidadão. Vai nascendo um novo

---

<sup>46</sup> Toyotismo ou modelo japonês (*just-in-time*) é o modelo de gerenciamento da produção baseado na idéia de perda zero. A qualidade dos produtos é controlada na fonte pelo próprio operador. Inverte a idéia de que a produção deve se submeter à demanda, por uma produção de qualidade em pequena escala para atender a um mercado exigente. Pressupõe uma produção no tempo certo e em quantidade exata.

<sup>47</sup> Programa de Qualidade Total é o modelo de qualidade baseado no processo, nas potencialidades dos gestores/operadores e na eliminação dos custos de produção (defeitos/desperdícios e não-trabalho). Este modelo também vem sendo chamado de pós-fordista de organização do trabalho com a participação do trabalhador no processo de tomada de decisão na empresa. Ao valorizar a qualidade do trabalho esse modelo parte do princípio de que a mentalidade das pessoas geradas pela qualidade pode desencadear um comportamento universalizante e, com isso, mudar a própria sociedade. Sua metodologia prestigia a potencialidade do trabalhador ou gestor implica também buscar a cooperação, adesão, instrumentalização acrítica do trabalho e o distanciamento do sindicato. Para melhor situar este tema indicamos a leitura do Livro de Afrânio D. Catani. *Trabalho e tecnologia*. Petrópolis: Vozes, 2000.

princípio educativo, não da cabeça dos educadores, mas da prática social e produtiva com suas novas determinações. (Kuenzer, 1998, p. 3)

Por sua vez, o governo neoliberal, por meio das políticas sociais vem assumindo o que lhe cabe nesse latifúndio, com vistas a oferecer respostas efetivas à melhoria da qualidade do ensino e da educação tendo, como meta a orientação pedagógica, a avaliação dos processos educacionais e dos mecanismos de financiamentos que relacionem resultados e qualidade da capacitação dos recursos humanos. Todas essas ações devem estar plenamente sintonizadas com as orientações emanadas dos organismos internacionais, que vêm ditando as normas de funcionamento da política social interna brasileira.

Para Silva (2001) quando se busca tomar a qualidade como uma verdade e sua representação como objeto a ser possuído, pronto e acabado, transforma-se a idéia de qualidade em uma categoria salvacionista da educação para atender aos novos tempos. Se de um lado, ao dimensionar a qualidade no campo da educação ela se traduz em uma falsa realidade, certamente que, de outro, existe uma pura mistificação.

Em sentido idêntico, tomar a noção de competências como a única solução para a obtenção da qualificação profissional e educacional, como algo definitivo e absoluto, como está contido nas políticas públicas para a educação e para a formação de professores/profissionais para o mercado/processo produtivo, significa reificar uma certa verdade e mitificar a realidade (mundo real) da formação das potencialidades humanas em sua trajetória histórico-social.

Nesse contexto de verdades e mitificações oficiais, persiste uma ideologia engendrada pela elite dominante na busca de conformar, adaptar e moldar os comportamentos físicos, psicológicos, culturais e sociais dos sujeitos para consolidar a hegemonia capitalista e setores produtivos, sem lhes causar grandes problemas.

Tal qual a pedagogia tecnicista de décadas anteriores, que concentrava os procedimentos pedagógicos no controle do processo educativo, na descaracterização dos sujeitos da aprendizagem e na neutralidade, tendo como referência as ciências, a igualdade de oportunidades a todos, atualmente há uma pedagogia centrada na metodologia e nos processos nos quais, as noções de competências se apresentam na condição de responsável pelos resultados da aprendizagem, e a prática, e não a técnica, como ponto de partida para a busca da qualificação e a melhoria da qualidade da escola.

Se esta pedagogia surge da outra com roupagens modificadas, certamente que persistem os mesmos objetivos e princípios, o que muda na verdade, são os pontos referencias que detonam a ação ou o ponto de partida. O tecnicismo busca mudar comportamentos dos alunos com base em uma matriz científica previamente estabelecida, ao passo que a nova pedagogia das competências, em uma matriz baseada nas situações-problemas detectados na realidade prática. Ambas voltam-se para o aprender a fazer ou o pragmatismo pedagógico centrado na ação. Se no tecnicismo, existe a perspectiva

funcionalista da educação, na atual pedagogia prevalece a perspectiva das operações, dos resultados, da flexibilidade, dos problemas, das resposta rápidas e eficientes e de menores custos



## 5 UM NOVO PONTO DE PARTIDA

Na tentativa de alinhar e apreender os principais conteúdos que constituem o presente estudo, queremos, inicialmente, destacar a existência de uma série de questões apontadas ao longo do trabalho que não se traduzem em novidade para a área e outras que precisam ser melhor investigadas. Todavia, deparamos com algumas questões que se mostram genuínas, novas e atuais no contexto da formação profissional em Educação Física e que precisam, portanto, serem tratadas de forma adequadas para que se transformem em conhecimentos necessários à reflexão, ao entendimento da realidade que se apresenta e/ou em instrumentos capazes de gerar novas ações no campo das práticas sociais transformadoras.

Dentre os diferentes problemas-situações observados, destacam-se dois de maior importância para o aprofundamento de novas pesquisas e/ou para servir de pano de fundo (contribuições) nos debates dos futuros projetos pedagógicos e curriculares para a formação de professores.

A primeira questão trata do cenário existente atualmente com o desenvolvimento das políticas sociais plenamente atreladas ao sistema produtivo no cenário da reestruturação capitalista. Por se tratar de um cenário muito complexo, o início da reflexão se faz por demais difícil, o que certamente ocasionará também enormes dúvidas de como e por onde começar a intervir e impor resistências ao projeto em andamento no processo de globalização.

Trata-se pois de um projeto social liderado pelos neoliberais e neoconservadores que nomearam o mercado como o centro do universo e o homem e a própria sociedade como aspectos (objetos orbitais) periféricos focados por essas leis. Nesta conjuntura e de acordo com a lógica de mercado, é de fácil constatação que existe um projeto educacional de formação de recursos humanos extremamente desumanizador que gerará o mais profundo desequilíbrio corporal, moral, psicológico e social em níveis locais e planetários.

A segunda questão que se refere diretamente ao enunciado acima, trata do projeto de formação profissional em acelerado avanço, por parte do Estado, buscando instituir, de forma

generalizada, um novo modelo de formação superior, com sérias conseqüências para o processo educacional, para a escola e especialmente para o processo de ensino e aprendizagem do aluno, qual seja, o de preparar o indivíduo (homem/mulher) como se fora mero instrumento técnico e de adaptação social para intervir na realidade da educação e dos processos produtivos. Ao defender uma metodologia pautada nas competências, as expectativas são de que, no final de um curso de formação, o profissional seja considerado um ator social competente, como se esperava dele e de suas operações procedimentais em décadas passadas por meio dos objetivos comportamentais. O que estabelece diferenciação com aquela época é que as noções de competências se transformaram em instrumentos, metodologias e foco de capacitação de alunos no transcurso do processo de formação acadêmica e profissional e não apenas uma expectativa psicológica a ser alcançada com a mudança de comportamentos dos alunos ao final do curso de graduação.

Avaliar a formação de professores de Educação Física em tais circunstâncias, além da difícil compreensão, deve sustentar-se em referenciais teóricos, reflexivos e críticos no sentido de totalidade histórica e de particularidade na ação prática. Um currículo de formação, para adequar-se ao projeto de formação humana com o objetivo de formar para a autonomia, para a liberdade e com criatividade dos sujeitos-históricos precisa apoiar-se na prática educativa e social, entendendo-a como formação histórica e particularidade concreta, que se articula, reproduz e transforma suas relações com o todo-complexo e vice-versa. Neste sentido, um aspecto está diretamente ligado a outro. Assim, não se pode analisar o aspecto da formação de professores sem observar também a totalidade de relações que se estabelecem na constituição do real no seu todo.

Nesses termos, torna-se impossível falar de Educação Física sem mencionar a formação de professores, a política de Estado, o pensamento neoliberal e a conjuntura capitalista internacional no processo de globalização e do modo de pensar do homem no atual momento histórico-social.

Ao analisar o momento, os dados presentes nas propostas oficiais do Estado e as possibilidades disponíveis que se tem para uma ação de resistência ou de conformismo face ao que está aí, existem pelo menos três grandes possibilidades de ação: a) a de conformação com a atual política de formação de recursos humanos, e nela, a formação de professores/profissionais em Educação Física em uma perspectiva de resultados aderindo assim ao modelo do capitalismo globalizado; b) a de construção de um movimento de ruptura e insubordinação ao modelo de Diretrizes Curriculares aprovadas pelo CNE e de negação do poder instituído e determinado pelo processo de produção capitalista; c) a de compreensão da contradição entre o mundo real e o mundo oficial, explicitada no projeto do governo e nas políticas sociais por ele apresentadas, visando adequar a formação humana no momento atual da crise capitalista mundial e, nesse contexto, buscar construir ações (dialéticas) em seu interior, enraizando projetos e práticas de mudanças e de superação ao modelo vigente.

Diante dessas opções e optando pela última, apostamos na crença de que é possível

construir ações concretas sobre a realidade, mas tendo como premissa que isto exigirá de todos uma ação sedimentada em uma postura dialética sobre as contradições inerentes ao contexto social e a referência de que a noção de complexidade e de singularidade faz parte e decorre do mundo em que se vive hoje.

Ao defender que as ações devem se basear nos princípios da contradição e do movimento da realidade, estamos no fundo admitindo que, por meio de ações objetivas, pode-se agir no interior do conflito forjado pela ordem capitalista na elaboração de um outro projeto de formação de professores que necessariamente estarão vinculados às posições políticas emancipatórias e determinados pressupostos éticos na construção do vir-a-ser humano autônomo, criativo e solidário. Advertimos, todavia, que a sustentação dessa luta e da ação política passa, exige e necessita da apropriação de instrumentos metodológicos e conceituais que possam conduzir à direção objetivada, caso contrário, resta apenas o discurso performático, sem forças para alterar a realidade. Neste sentido, formar professores de Educação Física no e para o Brasil, significa formá-los para intervirem na vida social brasileira e, ao mesmo tempo, sobre as determinações do contexto mundial.

É preciso entender que tais ações se integram aos processos em que se inscrevem os interesses do capital, os projetos das organizações transnacionais capitalistas, o modo de produção flexível, a ideologia, a prática do consumo e a propaganda ideológica que procuram levar/inculcar necessidades sociais do corpo, valores sobre o corpo, visão de corpo e de mundo e posturas relacionais corpo-sujeito no campo da política, da sociedade e da economia em contextos globais.

Mas essa ação sem utopia, pode perder-se no vazio. É necessário que se busque construir uma outra possibilidade de existência humana e social, a qual supere todas as determinações existentes e que se pautem em uma sociedade genuinamente sociedade livre e justa.

Intervir no mundo, portanto, exige de nós o domínio de conhecimentos acerca da realidade e de suas conexões internas e das competências para solucionar determinadas situações circunscritas no mundo real, em especial aquelas que podem garantir uma intervenção na aprendizagem do aluno, na escola, na educação e na vida social, nos lugares historicamente situados e perspectivados por transformações.

Diante desse quadro de luta, ação e utopia, possuir competências significa, portanto, compreender os significados da ação educativa e pedagógica nas diversas relações que o professor estabelece com os outros (homens e mulheres) em especial com seus alunos (parceiros) no interior da escola, centrando-se na busca de significados para a construção de um mundo melhor, dedicado à humanidade do sujeito social.

Possuir competências significa compreender a dimensão do trabalho humano como práxis

transformadora na escola e, nesta práxis, as tarefas cotidianas devem estar sintonizadas com as trocas de conhecimentos e saberes sócio-culturais com os parceiros, na busca de uma maior humanização das relações de trabalho e nas suas transformações.

Possuir competências significaria dominar as ações da docência em sentido particular e relacional entre professor-aluno mas, ao mesmo tempo, pleno, com vistas a estabelecer relações de aprendizagem com os parceiros conduzindo-os ao pensamento crítico, autônomo, livre e dedicado ao bem-estar do coletivo humano. Portanto, contrário ao sentido restrito e meramente técnico-instrumental voltado para um indivíduo fragmentado, isolado, desidentificado, despersonalizado e artificializado pelo sistema produtivo capitalista, como induz o referencial pragmático das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Possuir competência consiste, sobretudo, em agir no mundo, tomando como ponto de partida a realidade em que se vive, seus problemas, suas particularidades e as suas articulações com o todo, para então construir efetivamente as novas possibilidades de alteração da realidade, objetivada para um homem/uma mulher novos e de uma sociedade diferenciada. Em síntese, significa tomar partido em defesa de um projeto diferente daquele preconizado pelas Diretrizes Curriculares e pelas políticas sociais neoliberais do Estado, para a construção de um outro assentado no mundo real de homens e mulheres também reais.

Para Rodrigues (2001), mais do que nunca, se espera que o processo educacional nas sociedades humanas busque

preparar indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho) ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. (Rodrigues, 2001, p. 3)

Construir projetos de formação da docência profissional, tão necessários à educação, pressupõe a adoção de novos parâmetros - mediados pela reflexão crítica - para a educação, que busque transformar a estrutura, a organização e o funcionamento do ensino no contexto da sociedade, tendo em vista a alteração do perfil humano e social dos professores.

Diante desse contexto, importa traçar alguns pontos importantes no processo de formação dos professores de Educação Física, que obteve expressão ao longo da história e poderá subsidiar as discussões futuras.

Quanto ao *perfil profissional da Educação Física* dinamizado no processo histórico, o que se pode observar é que esta configuração sofreu várias nuances durante o seu desenvolvimento até os dias atuais. Embora mantendo-se determinantemente o caráter interdisciplinar na constituição do currículo e uma articulação de desempenho prático nas várias funções sociais que vem assumindo

consecutivamente ao longo de sua história, ora como uma prática protetora da saúde dos alunos e da sociedade, ora disciplinadora dos corpos para a manutenção da ordem e da doutrina cívica de segurança nacional e, ora, como agente da eugenia social com vistas ao estabelecimento de uma anatomia bio-política do corpo social - está por demais configurado em todos estes anos o perfil da docência.

Além dessas particularidades citadas, explicitam-se as atribuições inerentes ao processo produtivo visando melhorar/qualificar a mão-de-obra produtiva para o país. Em todas essas direções pedagógicas, ideológicas e práticas estavam presentes os conteúdos tradicionais ou hegemônicos da Educação Física, tais como a ginástica e suas diferentes aplicações, o esporte e suas várias modalidades e classificações, a recreação e suas nuances educativas e pedagógicas, o lazer e as suas práticas educativas e sociais, as danças e as suas várias linguagens expressivas e rítmicas, dentre outros.

Todos esses aspectos sempre estiveram modulando as propostas curriculares, variando apenas as tônicas peculiares à cada momento histórico. Nos períodos autoritários, sob a tutela do regime militar, propunha-se um profissional voltado para atender aos objetivos do civismo e do disciplinamento dos corpos para atender à identidade patriótica da nação ou da bio-política do Estado. Nos vários momentos e contextos histórico-sociais, o que importava era buscar formar professores em uma perspectiva geral mas, deixando lacunas no currículo para a possibilidade de complementação da capacitação dos professores em cursos de formação em técnico desportivo.

Em todos os momentos curriculares anteriores ao final da década de 1980, o perfil da Educação Física demarcava uma clara vinculação com a melhoria da saúde (compensatória) da população, com o rendimento (competitividade) esportivo e a melhoria da (qualidade) das práticas pedagógicas com conteúdos voltados para a ordem/disciplina/moral social de interesses diretos do Estado. Agora, nos momentos atuais, a formação de professores visa atender o sistema educacional e a escola, mas subdivide a licenciatura com a formação dos bacharéis (Resolução n.º 3/CFE/87 e Resolução n.º 1/CNE/02 e Resolução n.º 138/CNE/2002) passando a atender explicitamente ao mercado produtivo e aos interesses privados. Pode-se deduzir dessa constatação que essa área profissional saiu de um perfil eminentemente pedagógico e público para um enquadramento fortemente determinado pelos interesses privados e econômicos a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990.

Quanto aos traços pedagógicos detectados no currículo, levando-se em conta as determinações dos perfis e as transformações ocorridas, constata-se que o projeto curricular sofreu importantes modificações e reconceituações. De estruturas curriculares tradicionais conservadoras estruturadas, com base em grades e conteúdos disciplinares, alinhados aos preceitos da saúde e da segurança nacional, portanto, baseados em modelos fechados, como já foi o conhecido currículo mínimo nacional, a partir do final de 1980, o currículo se apresenta com uma estrutura mais aberta (rompe com o currículo mínimo nacional) se mostra dinâmico e não se orienta mais por conteúdos ou disciplinas de ensino/conteúdos, mas por áreas de conhecimentos.

Atualmente, existe um tipo de projeto curricular que aponta uma concepção epistêmica, na qual a noção de competência se torna nuclear em todo o processo de formação, na estrutura e na avaliação do currículo. Isto tanto vale para o projeto de formação de professores licenciados, ou mesmo para formar graduados bacharéis. Neste último modelo, fica mais explícita a divisão em dois tipos de formação superior e os tipos de atuação que o profissional deve implementar nas políticas sociais do Estado. De um lado, concebe-se a licenciatura como a formação do profissional para atuar em todo sistema educacional no país, preferencialmente no ensino básico. De outro, os bacharéis que devem construir também as suas identidades particulares na perspectiva de interação imediata com o mercado, com o processo produtivo e de serviços.

Nesse último modelo de proposta de formação profissional para a educação (Resolução n.º 1/CNE/02) não se discutem conteúdos, disciplinas ou áreas de conhecimentos, o enfoque curricular está concentrado nos procedimentos, nas didáticas, na transposição dos conteúdos, nos instrumentos e nas construções das competências para responder aos problemas determinantes da realidade concreta, por meio dos elementos científicos e da intervenção profissional.

Ao avaliar o *papel e a função da prática pedagógica*, percebe-se que em momentos históricos iniciais, estas práticas estiveram voltadas para a idéia de fortalecer a formação educativa com um aporte teórico-científico direcionado para mudanças de comportamentos e atitudes, visando a preparação de atores educacionais com capacidade de intervir na escola. Atualmente, os projetos pedagógicos estão voltados para a instrumentalização técnica (tecnicismo) baseados em aportes científicos para formar professores (técnicos) competentes para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola e no meio produtivo. Nas diretrizes aprovadas no governo de Fernando Henrique Cardoso os projetos pedagógicos sugeridos oficialmente buscam a formação de um tipo de profissional que seja capaz, por meio das *competências*, de atuar no fazer prático, com vistas a sanar os problemas-situações provenientes do processo educacional e do processo produtivo em geral.

Como a nossa opção política não se identifica com os reprodutivistas e nem com os mecanicistas, reconhecemos alguns aspectos positivos instituídos pelo Parecer n.º 9/CNE/01, dentre os quais citamos: a) o reforço do princípio de uma formação inicial de professores da educação básica, de nível superior, em cursos de licenciatura plena com terminalidade e identidade próprias. Mesmo concordando com o princípio, apontamos um outro sentido, entendendo, também, que a proposta de uma base comum nacional para a formação de educadores de todas as áreas podem responder adequadamente ao princípio da identidade própria e, certamente, receberá o respaldo dos educadores, porque já representa os anseios do movimento (Anfope, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000) de educadores do Brasil. Nesta base estão previstos:

a) *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno e seus desdobramentos sócio-históricos;

b) *unidade teoria/prática*, tanto na produção do conhecimento quanto na organização do saber e a intervenção na prática social, ou seja tomar o trabalho como princípio educativo na escola;

c) *gestão democrática* da escola, tratando dos conhecimentos provenientes das experiências democráticas e relacionais inerentes à gestão, aos conflitos e como espaço vivencial no processo de formação curricular dos alunos ;

d) *compromisso social e político do profissional da educação*, com ênfase à-histórica e às lutas políticas dos educadores e movimentos sociais,

e) *trabalho coletivo e interdisciplinar* entre alunos e professores, como eixo da formação docente;

f) *formação inicial articulada com a formação continuada* como diálogo permanente entre a formação inicial, o mundo do trabalho e a educação continuada.

Queremos destacar a importante preocupação expressa pelas Diretrizes Curriculares por uma formação educacional com definição dos conteúdos em contextos significativos para a vida dos alunos e da comunidade, com flexibilidade e respeito à diversidade cultural, utilizando os parâmetros de uma didática mais específica que possa garantir uma adequada aplicação dos conhecimentos. No contexto que estamos defendendo, os conteúdos significativos devem ser construídos por meio das competências, entendendo-as como práxis pedagógica, como ação crítica e reflexiva.

Da mesma forma, queremos também apoiar a perspectiva de que o ensino deve formar para a autonomia da gestão escolar e o respeito aos saberes adquiridos (experiências) pelos alunos em processos informais, o que obrigam, inevitavelmente, que os currículos antecipem a realização da prática de ensino e estágios supervisionados (contatos com o real) em todo o processo de formação acadêmico/profissional. Assim, a teoria e a prática podem constituir-se na episteme básica da formação, tendo a prática como o ponto de partida de cada nova ação, formando assim uma espiral do conhecimento humano em níveis cada vez mais superiores.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE, o projeto pedagógico de formação deve levar em conta as diferentes perspectivas do conhecimento profissional do professor e uma acurada seleção dos conteúdos tendo como referências os problemas imediatos da realidade, para que o educador possa ir além daquilo que deverá ensinar nas diferentes etapas da escolaridade. Embora isto seja relevante, ao fixarem os conteúdos nos problemas do cotidiano escolar, tanto os educadores como a própria escola podem perder de vista os problemas de fundo social e, conseqüentemente, o próprio sentido dado ao projeto em relação a seus objetivos, finalidades e metodologias voltadas para a formação humana. Ficar preso aos problemas imediatos da realidade reduz o olhar da pesquisa científica que observa os fenômenos de várias perspectivas. Uma formação de professores ou profissionais que se preze pela

qualidade deve ter como coluna central a produção de conhecimentos e o desenvolvimento do aparato científico da área de conhecimento acadêmico e profissional, caso contrário, ocorrerão apenas pequenos diagnósticos situacionais e tabulação dos dados da realidade.

Pedro Demo (1997) adverte que se não houver capacidade de construir ações que dêem uma formação ao sujeito/professor *por dentro*, a realidade certamente o formará *por fora*. Isso significa que o professor perde a sua competência crítica de agir no sentido da mudança, tornando-se aprisionado às próprias contradições - quer mudar a realidade sem competência para intervir e mudar a própria realidade. Para esse educador, a formação das competências devem ocorrer por dentro da escola naquilo que é obrigatório e necessário, como também por fora naquilo que é contextual, social e histórico.

No campo específico da formação em Educação Física, ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais defendam a necessidade de construir um perfil bem delineado para a intervenção educativa e pedagógica na escola, com extensão às demais intervenções da docência na sociedade, entendemos que a história científica, cultural e social da área de conhecimentos exige um outro tipo de tratamento na formação acadêmica e profissional, em particular, por tratar-se de área visivelmente demarcada por uma prática pedagógica, científica e social de natureza interdisciplinar, com intervenções profissionais ocorrendo em diversos lugares e tempos sociais específicos.

Como área de conhecimento acadêmico, configura-se como um lugar no qual se sistematizam, acumulam, refletem, reorganizam, transformam e produzem saberes com e/ou decorrentes da cultura corporal, referenciando o conhecimento do corpo em suas várias dimensões e inter-relações com a ciência, cultura e sociedade, como núcleo epistêmico da formação de profissionais docentes da Educação Física.

Como prática ou intervenção profissional, e Educação Física deve configurar-se como docência no sentido amplo, entendendo-a como um tipo de ação educativa que se caracteriza por procedimentos metodológicos fundados em bases culturais, científicas, estéticas, éticas e sociais do corpo, direcionadas para a formação social e humana, tanto na área de educação formal, como nos diversos lugares da vida social. Distingue-se do processo educacional formal, na verdade, pelos procedimentos teóricos/metodológicos e pelas distintas pedagogias aplicadas em um determinado *locus* social.

Na escola ou no sistema educacional formal, a Educação Física deve adequar-se aos objetivos e particularidades do sistema educacional como um todo e ao projeto de escolarização de cada escola de forma singular. Por outro lado, esta prática social deve garantir que o conhecimento do corpo (em seus vários sentidos e dimensões pessoais e sociais) seja revertido em instrumento de conhecimentos e de possibilidades vivenciais ao educando, para que ele possa utilizá-lo de forma adequada e autônoma no transcorrer de sua vida.



Nas demais práticas sociais direcionadas para a saúde, esporte, jogos, danças, lazer e nas linguagens de movimento e expressão, o que confere identidade ao profissional da Educação Física são as metodologias docentes, com suas aplicações específicas nos diversos campos de intervenção educativa e pedagógica visando uma melhoria da qualidade da vida social humana.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares de acordo com o prisma de uma licenciatura com identidade própria e a pesquisa (diagnóstica) educacional, pode-se perceber claramente a concepção reducionista de formação de professores e uma restrita compreensão do que seja a docência profissional, sobretudo, porque definem as competências como eixo nuclear da formação com base nas situações-problemas, enquadrando radicalmente a formação fora do campo de abrangência científica e evidenciando que a pesquisa deve estar voltada para resolver as questões do cotidiano escolar. Além disso, deixa nas entrelinhas a possibilidade de criação de modelos de profissionais baseados nos mesmos indicadores de perfil próprio, nos diversos cursos superiores no país.

Não estamos advogando o retorno dos currículos mínimos nacionais, que engessam os currículos de formação com os mesmos conteúdos e muito menos das discussões curriculares de grades de disciplinas ou disciplinas de conteúdos, ou defendendo a formação distanciada e/ou isolada da área de desenvolvimento acadêmico-científico e cultural, o que pode resultar em grandes dificuldades para que se construa a transposição didática dos conteúdos a serem desenvolvidas na escola e nas demais práticas sócio-culturais. Para nós, a formação da docência possui uma natureza própria que advém da inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, estando plenamente articulada ao saber e ao fazer, à teoria e à prática, à pesquisa e à intervenção educativa nas diferentes tarefas e dimensões do homem, mediadas pelo corpo e/ou corporeidade, em seu sentido pessoal e coletivo social, ora denominada de Educação Física.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares para a formação profissional provenientes da SeSu/MEC e a atual proposta em debate pelo CNE, fica fácil identificar diversos problemas, desde a concepção de formação profissional em Educação Física, passando pela idéia de ciência, até o próprio desenvolvimento operacional da proposta de formação.

Os pressupostos de atuação profissional sugeridos pelo Parecer n.º 138/CNE/02 ao vincular a Educação Física ao campo da saúde, ainda que a relação entre Educação Física e a saúde historicamente representem traços consolidados na prática profissional, revelam restrições da formulação curricular ao campo específico da saúde que impõem sérios problemas para a prática e os seus desdobramentos científicos e sociais, como os que se seguem.

*A vinculação restrita reduz o perfil profissional (graduado) à área de conhecimento acadêmico-profissional com um direcionamento voltado unicamente para um dos aspectos da atividade profissional da Educação Física em saúde. Com isto, denota um profundo desconhecimento da formação*

acadêmica, tanto para a licenciatura como para os diversos campos de aplicabilidade e dos novos mercados em expansão profissional dessa área de conhecimentos. Dentre os mais conhecidos, podem-se citar o esporte, o lazer, a ginástica laboral, as práticas educativas de movimento e as práticas sociais, a pedagogia diferenciada para os portadores de necessidades especiais, a educação em todos os seus níveis e sistemas, dentre outros.

A oficialização dessa posição nos documentos oficiais do governo federal, além de omitir explicitamente os conhecimentos e as experiências acumuladas na área nos últimos vinte anos, em todo o país, nega as lutas dos movimentos organizados da Educação Física em prol da formação de professores, em nível superior com uma configuração plena ligada à docência.

O projeto do CNE mostra-se incoerente quanto ao eixo de orientação curricular em relação aos conteúdos e objetivos constitutivos da área da saúde, pois o balizamento teórico e conceitual dessa área volta-se para o direito do cidadão e dever do Estado, mediante a execução de políticas públicas, sociais e econômicas, com vistas à redução dos riscos de doenças e da garantia de serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde pessoal e coletiva do homem, dentre outros.

Por uma questão de coerência interna da proposta do CNE, da política prevista para a saúde é que deveriam ser extraídas as competências, os conteúdos, a metodologia e o perfil profissional da Educação Física e não ao contrário como se observa no parecer do CNE. Tal correção poderia, quem sabe, garantir que as políticas de saúde para o país fossem satisfeitas pela intervenção dos profissionais de Educação Física e as questões/problemas do sistema único de saúde (SUS) fossem solucionadas. Agora perguntamos, o que tem a ver a cultura de movimentos ( ou motricidade humana) como está previsto no documento do CNE com a sua aplicação no *locus* da saúde?

A idéia do perfil profissional único ou de criar um tipo específico de profissional em Educação Física, como sugere o CNE, leva a pensar (como está escrito) que a opção terminal do curso induz a existência de várias competências/habilitações e aprofundamentos, o que contradiz os princípios da Educação Física, como prática docente ligada à saúde ou como prática social, ou como formação generalista explicitado no projeto de Diretrizes Curriculares do CNE. Este tipo de orientação, em certo sentido, torna-se ambígua e pode propiciar uma formação profissional por habilitações (especialistas) mesmo ainda no processo de formação inicial na graduação.

A perspectiva de construir uma única formação em Educação Física de nível superior, como propõe a Coesp/SeSu/MEC, pode conduzir à deformação (caso não se tenha a docência como eixo de formação), pois a formação geral inicial apresenta uma série de microespecialidades e até mesmo permite ao egresso o retorno à universidade para concluir outras habilitações e receber um novo certificado/diploma superior.

Uma vez que se busca garantir uma formação profissional consistente, essa não será obtida com o estabelecimento de fragmentações e muito menos apresentando quatro ou mais especialidades de aprofundamentos, como o faz o projeto previsto pelo CNE, com um currículo de formação acadêmica e profissional voltado para atender às demandas regionais, aos interesses do mercado ou, mesmo aos estímulos da mídia quanto ao produto/mercadoria corporal a ser comercializado. Uma formação profissional consistente exige uma nova discussão acerca do modelo de organização curricular que seja dinâmico, diretivo, ampliado, reflexivo e crítico.

As Diretrizes Curriculares sugeridas pela Comissão de Especialistas da SeSu/MEC assinalam que a atuação profissional não se dá pela natureza do trabalho ou da atividade, mas pelo domínio de competências no âmbito da cultura de movimento. Contraditoriamente ao projeto da COESP, o Parecer n.º 138/CNE/02 (Confef) aponta o desenvolvimento dos conteúdos de uma área social vinculada à saúde.

Caso as propostas do Parecer n.º 138/CNE/02 sejam transformado em resolução pode-se inferir que: a) os profissionais/docentes deixarão de apropriar-se dos conhecimentos inerentes à cultura de movimentos ou cultura corporal e à natureza da atividade pedagógica com seus nexos relacionados ao domínio desses conteúdos significativos para a experiência humana, para direcionar as atividades e os conteúdos para os problemas-situacionais da saúde; b) ao deixar de lado os conhecimentos relativos à formação técnica, científica, política e social de movimento ou da cultura de movimento, o currículo desloca o eixo epistêmico do corpo em movimento para transformar o profissional em Educação Física em agente de saúde, mudando radicalmente o perfil histórico da formação; c) ao deixar de realizar uma formação pedagógica e social voltada para os valores humanos e para a autonomia dos sujeitos-históricos e direcionar a formação das competências para uma formação técnica do corpo-produtivo para o mercado (flexível) capitalista, esta formação do profissional em Educação Física estará negando princípio educativo ligado ao trabalho para implementar a pedagogia das competências e do rendimento.

De um lado, não queremos defender uma formação restrita ao campo específico da cultura do movimento, por meio das distintas formas de mover, da tecnologia do mover-se, do mover-se enquanto uma atitude simbólica em deslocar-se para algo. De outro, também nos contrapomos a uma prática profissional esteja orientada exclusivamente para as questões da saúde, pois ambas as propostas apresentam limitações nos aspectos técnicos do movimento, nos aspectos históricos constitutivos da área, nos aspectos científicos e culturais do campo acadêmico e enormes dificuldades em estabelecer relações com as questões da saúde pessoal e coletiva humana no ponto de vista público. E, o que é pior, expressam posturas acríticas, apolíticas e conservadoras no campo da formação profissional.

É preciso ressaltar que os conselheiros do CNE, mesmo restritamente nas *audiências públicas*, foram incapazes de ouvir os reclames dos pesquisadores, intelectuais, IES, teóricos, educadores, estudantes, e outros, quanto às contribuições produzidas e acumuladas pela área nos

últimos anos, demonstrando insensibilidade às denúncias dos movimentos dos educadores e mantendo-se isolados na elaboração de proposta sem ressonância com os problemas advindos do mundo real. Até mesmo, duas questões bem simples nos chamam a atenção e aqui as destacamos:

a) percebe-se que relator do CNE, desconhece ou desconsidera que o trabalho pedagógico e a prática social do profissional da Educação Física e os eixos referenciais de orientação baseados na relação teoria e prática, no pensar e no fazer, na ciência e na sua aplicação pedagógica vêm, historicamente, definindo uma matriz profissional enraizada na docência e se expandindo além dos aspectos ligados à saúde.

b) percebe-se historicamente que, ao selecionar os conteúdos significativos da Educação Física e as formas de organizá-los com o objetivo de ensino e de aprendizagem, os elementos da docência sempre se apresentam estruturados tendo como base a ginástica, a dança, o esportes, o jogos, as lutas, o que ocorre tanto nas escolas, como nas academias de ginástica, nos clubes e nas diversas e distintas práticas sociais que envolvem o corpo na prática social.

A perspectiva conceitual contido no Parecer n.º 138/CNE/02 e o nível do discurso despolitizador sobre a inserção das competências conferem um sentido meramente instrumental no campo da formação de recursos humanos para a atividade profissional em Educação Física.

Para nós, formar professores significa delinear um tipo de intelectual público que deve lidar com a corporalidade humana, com sensibilidade, com o objetivo de promover transformações nos comportamentos, nos valores políticos e morais das novas gerações para garantir a paz e o desenvolvimento de valores humanos com ética social no país. Com esses profissionais sociais capacitados para tarefas de interesse público, pode-se, certamente, garantir novas possibilidades de pensar a realidade intelectual, corporal, moral, política e ética de crianças, jovens e adultos diferentes dos projetos oficiais atuais.

Por meio de homens e mulheres humanamente conscientes, pode-se construir uma educação verdadeiramente democrática, um avanço científico plenamente articulado com as forças produtivas, mediadas por parâmetros de participação social, plenamente comprometidos com o futuro da humanidade.

Pode-se afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, no contexto das políticas públicas executadas pelo Estado, não propõem soluções transformadoras para a educação e muito menos para a vida social, que necessita mais do que nunca de transformações radicais, com ênfase ao resgate do significado de sobrevivência moral do ser humano.

Como contribuições ao debate e às discussões que deverão ocorrer em todo o país acerca da formação de professores e em particular, da Educação Física, com os novos ordenamentos legais

(mundo oficial) e os problemas do mundo vivido (real) social do Brasil, apresentamos a seguinte ponderação propositiva.

*Precisamos pensar a formação profissional em plena sintonia com a autonomia constitucionalmente atribuída às universidades brasileiras.*

Esta pré-condição exige que a reflexão e a crítica sejam elementos constantes para o debate e que se tenha, como ponto de partida, os reais significados do papel que a universidade brasileira desempenhará no contexto da nova conjuntura econômica mundial, o nível de desenvolvimento das forças produtivas e do desempenho profissional, com uma formação pautada pelos contextos da ciência, da cultura e da sociedade, com vistas a solucionar os problemas da realidade.

Nesse sentido, defendemos a perspectiva de que a universidade possui um papel histórico extremamente importante para o desenvolvimento da ciência e da cultura e uma função destacadamente necessária na intervenção social, para auxiliar o desenvolvimento científico, político, cultural e social brasileiro.

Apresentada essa questão, entendemos que se seguem os seus desdobramentos, com o objetivo de estabelecer princípios, concepções e as metodologias sobre a construção do novo contexto curricular de formação profissional em Educação Física.

1. Em *relação à concepção*, defendemos a idéia de que o currículo nada mais é do que a representação social de um campo de conflitos e de posicionamentos políticos e pedagógicos acerca de um objetivo formalmente estabelecido pela universidade, com o intuito de solucionar problemas inscritos na realidade plenamente articulados com a ciência, a cultura, o trabalho e a sociedade. Portanto, trata-se de um cenário no qual se envolvem professores, alunos, instituições conhecimentos e contexto social.

2. *Quanto à área de conhecimentos*, defendemos que esta prática pedagógica e social deve localizar a base curricular na perspectiva das Ciências Sociais e Humanas e forjada historicamente pela docência profissional interdisciplinar. Urge que a comunidade acadêmica e científica decida de uma vez por todas acerca do enquadramento do campo científico na formação de professores/profissionais de Educação Física. A resistência deve ocorrer o quanto antes para que não tenhamos que retroceder ao início do século XIX, como nos ameaça o Parecer n.º 138/CNE/02.

Enquadrá-la no campo de conhecimentos da saúde significa a sua própria descaracterização histórica e a evolução dos conhecimentos e práticas interdisciplinares historicamente apresentadas pela Educação Física na pedagogia escolar, nas práticas corporais, nos esportes e nas várias linguagens expressivas que gerou e vem gerando conhecimentos teóricos, reflexões e práticas reconhecidamente válidas para a sociedade. É importante lembrar que vários cursos no Brasil já fizeram opções por um modelo contrário a esse. Como exemplo, podemos citar a Universidade Gama Filho que no início da década de 1980, propôs inserir a Educação Física no campo das Ciências Humanas, bem como a Faculdade de Educação Física da UFG que, desde 1989, vem mantendo o seu currículo na área de

Ciências Humanas e Sociais. Este posicionamento não trouxe nenhum problema para a formação e sua relação com a área de saúde, ao contrário obteve um grande avanço ao relacionar a formação estruturalmente com as demais áreas de conhecimentos.

A própria comunidade científica da Educação Física vem criticando a localização formulada pelos órgãos de financiamentos (Capes/CNPq) considerando, também, que esses órgãos não acompanharam a evolução e o dinamismo da área e que a atividade profissional ocorre hoje predominantemente em outros setores que não o da saúde. Mesmo que exista ainda uma grande quantidade de disciplinas das áreas biológicas nas grades curriculares de formação nos currículos em andamento, as práticas ligadas ao esporte, ao lazer, aos jogos, as danças, dentre outras, estão em plena expansão. Na pós-graduação esta tendência interdisciplinar aparece com maior clareza ainda. Para nós, trata-se de um assunto polêmico, pois a defesa da saúde sempre esteve vinculada a grupos de profissionais que mantêm a hegemonia do poder, sobretudo no Conselho Federal de Educação Física (Confef), mas pode ser este o grande momento para aprofundar mais esta questão.

Na Resolução n.º 3/CFE/87 já se percebe, tanto nas formulações como na distribuição das disciplinas, que esta concepção ou tendência se apresentava enfraquecida diante dos demais conhecimentos indicados para a composição do currículo de formação profissional.

Depois de definido essa questão central, acreditamos que os debates devem se aglutinar nas questões relacionadas à organização do saber e do fazer, como uma prática social direcionada historicamente pelo princípio da docência profissional, seja no sistema educacional, seja nos demais lugares e tempos sociais.

Em relação ao currículo voltado para a docência profissional, esclarecemos que o conceito dado à docência deve ser mais abrangente e ampliado quanto aos novos componentes estruturais, rompendo assim com a perspectiva tradicional de entender que o professor é aquele profissional que somente ensina ou transfere conhecimentos para os seus alunos. Docência profissional significa uma condição que o educador deve ter no trato com os elementos de sua prática educacional, com o objetivo de transformar em um pesquisador que interrogue permanentemente sobre a realidade, que planeja as suas atividades práticas e as suas ações de conhecimento, que organiza o seu trabalho como tarefa emancipatória, que elabora crítica e reflexivamente os materiais utilizados na transmissão do seu saber profissional e experiencial, enfim, que atue reconstruindo conhecimentos e práticas com vistas a mudar comportamentos por meio de processos, métodos e conteúdos. Desse modo, a docência pode ocorrer na escola, no clube, na academia, nos espaços sociais, O próprio *personal traing* ao exercer a sua atividade orientadora se enquadra-se nesse perfil, ainda que ele não saiba. E aquele profissional que se dedica a produzir ciência aplicada, pode fazê-la em vista a mudança de comportamentos pessoais e sociais que o homem e a mulher poderão tomar nas suas experiências corporais no mundo.

Mesmo que alguns profissionais não tenham conhecimento dessa concepção, a história do desenvolvimento da área demonstra que isso ocorre efetivamente. Ao elaborar programas de saúde para uma pessoa ou populações, se o objetivo a ser alcançado for a saúde, ela somente ocorrerá se houver mudanças de comportamentos do sujeito ou da coletividade envolvida; portanto, só haverá mudanças se houver processos de ensino e de aprendizagem que levem às mudanças perspectivadas.

3. Os *conteúdos curriculares* devem estar articulados entre os diversos conhecimentos e integrados ao eixo da docência: Para nós, não basta apenas citar a exigência de articular o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme prevê a Constituição brasileira. É importante criar formas operacionais para que o projeto curricular de curso cumpra com esses pressupostos, integrando-se nas construções de ações educativas, curriculares e sociais dentro ou fora da universidade.

Ao buscar operacionalizar esses princípios, a proposta curricular que defendemos deve mostrar de forma transparente qual a estrutura do curso e como se integrarão estas qualidades no interior do currículo e de que forma elas se concretizarão na ação acadêmico-profissional no avanço da ciência e na transformação da realidade.

É preciso que se discutam as disciplinas de conteúdos ou os espaços temáticos de conhecimentos, não pela ótica dos pré-requisitos, mas na perspectiva da complexidade do saber e da relação desses conhecimentos com a realidade prática. Para nós, cada disciplina deve estar articulada com o eixo do currículo e com as demais disciplinas tendo em vista os objetivos do projeto pedagógico de formação.

Partimos do pressuposto de que, por meio das disciplinas ou no microespaço da aprendizagem, o ensino, a extensão e a pesquisa podem promover o desenvolvimento qualitativo do saber. Neste sentido, cabe ao professor, no domínio de seus conteúdos, transformar esse microespaço em um lugar ativo e criativo, no qual a intervenção ocorra por meio da indicação de problemas e perspectivas, na demonstração de sua aplicabilidade prática no contexto social ou científico e na orientação para que o aluno organize o seu conhecimento. É importante que os professores explicitem ao aluno de que forma os conteúdos foram selecionados e organizados para o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo assim mais uma maneira de capacitação, sob a forma didática específica.

Cada conteúdo-temático pode assumir, então, uma característica especial em virtude das suas especificidades, articular-se com as demais disciplinas e integrar-se ao eixo nuclear do curso. Isto significa não estabelecer relações de dependências com outras disciplinas, mas apontar as ligações e os desdobramentos nas diversas áreas do conhecimento dos quais provém e nas quais se insere aquele conteúdo particular.

Com isto, rompe-se com a relação de dependência dos conteúdos (por meio das disciplinas)

atualmente existente, para conceber o ensino como campo micropedagógico e autônomo no trato com os conteúdos (tema gerador específico de um certo saber) que, ao se relacionar permanentemente com o eixo epistêmico do curso e com os demais conhecimentos do projeto curricular, institui uma nova relação de particularidade e de totalidade com o projeto de formação acadêmica e profissional em Educação Física, garantindo, assim, um maior equilíbrio e valor aos diversos conteúdos dentro do projeto de formação.

4. A *constituição das competências do profissional docente* devem ser convertidas em práxis. Na definição do perfil de cada formação curricular os segmentos que compõem a comunidade universitária devem definir o perfil profissional desejado, o modelo curricular, os conteúdos, os procedimentos metodológicos e a avaliação do curso. Como as atuais Diretrizes Curriculares defendem o princípio das competências como eixo básico da formação, e tendo em conta as premissas já apontadas, entendemos que as competências podem ser mantidas, todavia, ressignificadas quanto aos seus pressupostos e quanto a sua dimensão prática. A nosso ver, as competências profissionais devem ser compreendidas como práxis pedagógica e social; portanto, não estamos falando de quaisquer competências, mas daquelas que devem constituir a matriz epistêmica da docência em vários tempos e lugares sociais.

Tratar das competências como práxis significa, acima de tudo, desincorporá-las dos determinantes da mera instrumentalização e da competitividade presentes no atual modelo capitalista flexível, para situá-la no conceito dialético de capacitação intelectual e profissional nos cursos superiores em Educação Física. Portanto, estamos propondo um deslocamento dessas noções para o campo da formação, relacionando-as ao sujeito, ao espaço de trabalho, no trato com o conhecimento e a sua relação com o trabalho criativo.

Nesse sentido, tanto a universidade quanto a escola básica devem ser compreendidas como um *locus* dedicado à ação educativa e social do trabalho docente, devendo o trabalho ser orientado com a compreensão de que a atividade docente (trabalho humano), ao se estabelecer conscientemente, pode fornecer as possibilidades de modificações como práxis pedagógica. Não se trata de qualquer prática profissional, mas de uma práxis que reproduz, gera e recria saberes no processo de ensino-aprendizado e de intervenção social. Em síntese, estamos falando da construção de uma unidade teórico-prática com vistas à transformação da educação e da própria realidade.

Ao ter como centralidade a práxis, os pressupostos pedagógicos devem possibilitar a construção de novas condutas dos professores, objetivando uma ação-reflexão contínua em cada disciplina do currículo. Se o eixo epistêmico for, por exemplo, a docência ou a prática pedagógica e social, os conteúdos, ao interagirem também com esta matriz, podem proporcionar competências capazes de gerar o ensino, a pesquisa e a extensão com uma nova qualidade e com um outro perfil profissional, com competências para mudar a educação e, conseqüentemente, a própria realidade social.



5. No que tange aos *conteúdos de conhecimentos* defendemos que sejam resgatados os conteúdos históricos matriciais tais como a ginástica, os jogos, o esporte, as lutas, o lazer e as linguagens corporais expressivas e culturais, mudando apenas os diferentes significados de cada uma delas possam oferecer dentro do projeto curricular e a sua relação com o núcleo de identificação estrutural da área. Os demais conhecimentos devem ser adicionados para dar sustentação ao desenvolvimento teórico-conceitual e científico nos processos de intervenção na docência profissional.

6. Outro dado extremamente importante que deve ser obedecido no projeto curricular é o de *localizar o ensino, a transposição dos saberes e a aprendizagem, em elementos integrados ao campo teórico-científico e profissional e às questões de ordem prática* tanto nas soluções de problemas do ensino quanto da prática social.

Como critério orientador da constituição desses princípios, o conjunto dos conteúdos organizados ao longo do curso devem explicitar, por meio de suas ementas, o objetivo do ensino, da aprendizagem, os procedimentos didáticos e os significados de cada disciplina ou atividade, no contexto do currículo e na intervenção social, sob a forma de pesquisa e de extensão

Na composição dos currículos, os cursos devem organizar as suas atividades acadêmicas e profissionais, procurando assegurar o máximo de objetividade na configuração dos conhecimentos da formação epistêmica. Os conteúdos identificadores da intervenção profissional devem articula-se ao núcleo, às áreas de aprofundamento direcionadas para a verticalização de conhecimento e atualizações de novas demandas científicas ou práticas sob a forma de atividades complementares livres, que garantam ao aluno o espaço de uma formação cultural ampliada, em forma de cursos diversos de curta duração, conferências, palestras, seminários, congressos, atividades culturais, debates.

Uma formação superior universitária, ao contrário da perspectiva da tradição academicista do saber universal ou do pragmatismo de mercado, tão fortemente induzidos pela políticas sociais neoconservadoras e neoliberais e pela reestruturação econômica na atualidade, com destaque para a sua aplicação em universidade do terceiro mundo, precisa melhor redefinir o seu papel quanto à produção do saber, a sua relação com a cultura e a sua vinculação com o processo produtivo, e nele, a questão do mercado. Portanto, discutir currículo e formação profissional de nível superior implica compreender, na história, o seu papel científico, político e social.

Quanto aos projetos curriculares a serem implementados no ensino superior, entendemos como de grande importância que esses currículos sejam debatidos de forma democrática pela comunidade universitária, tendo como referência os vários contextos de conhecimentos, o contexto social e o papel da intervenção social da universidade e do professor de Educação Física na sociedade.

Ao refletir sobre os elementos constitutivos da instituição universitária, e nela, a formação de

recursos humanos para o tempo presente e para o futuro, importa formular o currículo como um campo de conflitos e disputas em torno de um projeto acadêmico–profissional, por isto, não se trata de escolher este ou aquele conhecimento, esta ou aquela intervenção, esta ou aquela metodologia decorrentes dos reclames do senso comum, da mídia ou das corporações profissionais ligadas ao mercado, mas verificar, nesses elementos, o seu valor no campo científico, o tipo de reconhecimento profissional que a sociedade está apontando e qual o caminho rigorosamente estudado, avaliado e questionado que seja o mais adequado em razão do conhecimento, dos objetivos apontados para a intervenção e das finalidades dessa ação no campo científico, pessoal e coletivo humano.

Para a formação em Educação Física, após observar os vários tipos de conhecimentos, defendemos que os conteúdos a serem selecionados devem ser aqueles que historicamente se integraram para a melhor compreensão do ser-biológico, do ser-político, do ser-cultural, do ser-econômico, do ser-estético e do ser-social, em cuja presença epistêmica está a corporalidade relacional do sujeito–histórico. Os conhecimentos decorrentes dessas mediações relacionais do sujeito com a sociedade nem sempre se apresentam com as mesmas características, com a mesma estrutura teórica, com as mesmas possibilidades de aplicação prática em uma determinada realidade. Da mesma forma, importa compreender que a durabilidade desses conhecimentos tem relações de validade no campo científico e na vida social. Alguns não respondem de forma positiva aos problemas do mundo social, outros geram impactos junto à sociedade. Certos conhecimentos integram-se a campos hegemônicos e perpassam vários estatutos de verdades mais duradouras, alguns apenas denotam atualidade, e outros, por sua vez, são efêmeros e artificiais.

Um currículo de formação pode começar a ser estruturado levando em conta os conhecimentos matriciais da formação, com base em saberes demarcados historicamente como estruturantes do perfil geral do que deve ser um profissional docente de Educação Física. Neste processo, deve-se procurar o nível de reconhecimento e as repercussões fornecidos pela prática social para a definição dos conhecimentos matriciais, dos conhecimentos interdisciplinares e dos conhecimentos decorrentes da intervenção profissional, plenamente articulados no interior da vida acadêmica e profissional.

Portanto, um projeto de formação e a matriz curricular que dará os contornos à sua execução deve ser discutido coletivamente e na perspectiva de totalidade histórico-social.

Isto implica, dentre outros aspectos, pensar a própria entrada no curso (processo seletivo), uma nova organização acadêmica baseada na ampliação do tempo pedagógico dos conhecimentos matriciais, instituir novos conteúdos sob a forma de disciplinas abertas, conteúdos temáticos ou projetos de trabalho, implementar atividades complementares e definir espaços (aprofundamentos) de conhecimentos como um momento especial de verticalização dos conhecimentos, fortalecendo áreas emergentes de pesquisas e a formação pessoal do graduando em ações mais próximas dos interesses

de vida pessoal dos alunos.

Pensar a Educação Física tendo como referência corpo, cultura e sociedade, significa e representa, acima de tudo, pensar também a formação profissional nesse contexto e com base em novos elementos que integram e se relacionam (teoria e prática) à compreensão de totalidade.

A idéia de sociedade e natureza, ciência e cultura, corpo e representação, teoria e prática nada mais são do que partes constitutivas e articuladas da formação profissional docente para intervir na modificação permanente do mundo real.

Pensar a formação por esse ângulo significa olhar de forma original o objeto de formação inicial, com possibilidade de construir novas oportunidades para que sejam compreendidos os significados (processos, relações e produtos materiais) humanos em suas várias dimensões, tendo como centralidade a expressão corpórea do homem em seus diversos contextos sócio-culturais.

Entendemos que o corpo materializa a razão relacional entre os homens e deles com o mundo. Isto posto, defendemos então que as ações culturais perpassam e decorrem não somente das práticas corporais imediatas, relacionados aos desejos/instintos mas nas formas pelas quais se inscrevem os instintos, os desejos e gestos comunicativos no desenvolvimento sócio-histórico do homem - permeados por signos, símbolos, valores e significados sociais.

Após analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentadas atualmente para a formação de professores/profissionais, em uma conjuntura demarcada pela nova organização do capital, o que se pode adiantar que a tarefa a ser levada a cabo exige de todos uma profunda revisão dos paradigmas científicos e das formulações político-pedagógicas, uma vez que está em jogo no campo educacional a idéia de resultado, competição, desempenho, competências e menores custos para as operações educacionais, de acordo com o modelo produtivo em processo de mundialização.

De tudo que se observou até o momento, constata-se a presença de uma nova política educacional do Estado lançando os alicerces de uma arquitetura pedagógica centrada na organização e utilização de ferramentas simbólicas, procedimentos ideológicos, metodologias pragmáticas que apontam a pedagogia de resultados, baseando a formação profissional em tempo real, na *justa conta*, de baixo custo, instrumentalizadora, determinada pelo neoliberalismo e pelo poder econômico no contexto da globalização.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovani. *O novo (precário) mundo do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR-SINDICATO NACIONAL – (Andes-SN). *Posição sobre a versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*. Brasília, 2001,

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). *Contribuições para subsidiar as discussões da audiência pública do CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior*. Brasília. 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Anpae). *Documento apresentado em audiência pública no CNE sobre as diretrizes curriculares nacionais em 21 de março*. Goiânia, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). *Parecer sobre a proposta de diretrizes curriculares para a formação de professores para atuar na educação básica, elaborada pelo CNE*. Goiânia, 2001

\_\_\_\_\_. *Parecer sobre a proposta de diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica, elaborada pelo CNE*. Brasília. 2001

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El desarrollo en la práctica)*. Whashington. D.C.: BID/Banco Mundial, 1994

BRASIL, Ministério da Educação (M EC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Ensino Superior (CES). *Parecer n.º 776, de 3 de dezembro de 1997*. Define orientações sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_.*Parecer n.º 583 de 4 de abril de 2001*. Dá orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parecer n.º 100 de 13 de março de 2002*. Projeto de Resolução que institui parâmetros para a definição de cargas horárias dos cursos de graduação. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Pleno. *Parecer n.º 9 de 8 de maio de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior. Brasília, 2001

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parecer n.º 21 de 6 de agosto de 2001*. Dispõe sobre a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, graduação plena. Brasília.2001

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parecer n.º 27, de 2 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao item 3.6. alínea c do Parecer 9/CNE, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parecer n.º 28, de 2 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE 21/2001 que estabelece a carga horária do curso de formação de professores da educação básica licenciatura plena. Brasília .2001

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n.º 1, de 1º de fevereiro de 2002*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução n.º 02, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília .2002

BRASIL. MEC/CNE. Parecer n.º 138/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. *Documento sobre as Diretrizes Curriculares*. Anped-CNE. Brasília, 2001.

CARMO A. Abadio. *Crítica de uma formação acrítica*. 1982. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos (UFISCAR), São Carlos.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 4. ed. Campinas, Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Educação Física no sistema educacional brasileiro – percurso, paradoxos e perspectivas*. 1999. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE.(CBCE). *Documento apresentado na audiência pública sobre as Diretrizes Curriculares do CNE no dia 17 de abril*, Brasília, 2001.

CATTANI, Antônio D. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). *Análise da versão preliminar elaborada pelo CNE da proposta de diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior*. Brasília, 2001.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVID, Nivaldo A Nogueira et al. *Diretrizes Curriculares Nacionais: contribuições ao debate em Educação Física*. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, nº 10, 1997.

\_\_\_\_\_. A formação de professores de Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais. *Anais da Câmara dos Deputados*. Brasília, 2001

\_\_\_\_\_. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física. *Revista do CBCE*, Campinas S/P v 23, nº 2, jan/2002.

DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno: sobre a ética e a intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

DESAULNIERS, J.B.R. Formação, competência e cidadania. *Educação e Sociedade*. Campinas, nº 60, 1997.

FREITAS, H.C.L. *A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano 20, número especial. Junho. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994

GHEDIN, Evando L. *Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. Reunião nacional da Anped. *Caxambu: Anped*, 2001.

HORTA, J. Silvério Baia. *Os militares e a educação.(s/d)* Tese (Doutorado) - Rio de Janeiro.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.19, p. 105-125. Ago,1988.

LIMA, Magali A. *O corpo no espaço e no tempo: a Educação Física no Estado Novo (1937/1945)*.1980. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro.

MARINHO, I. Penna. *Qualidade dos professores de Educação Física*. Rio de Janeiro: s/n Editora, 1941.

MCLAREN P. & FARAHMANDPUR R. *Pedagogia revolucionária na globalização*. Rio de Janeiro. DP & A, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. *Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos*. São Paulo: Moraes, 1983

MORAES NETO, B.R. *Marx, Taylor, Ford – as forças produtivas em discussão*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NORONHA, Olinda M. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas,. Alínea, 2002.

PAOLI, Niuvenius, J. Currículo mínimo princípios gerais de uma camisa-de-força?. In: *Anais da 41ª Reunião Anual da SBPC*, Fortaleza, julho, 1989.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as /competências desde a Escola*. Por Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.

-----, *Dez novas Competências para ensinar*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000a<sup>a</sup>

-----, *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000b.

-----, *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2001a

-----, *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2001b.

PERRENOUD, Philippe at all. *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul. 2002

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*. Campinas, nº 76, p.3, 2001.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 29. ed. Campinas. Autores Associados, 1995

SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas. Papirus, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. *Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política?* Educação Brasileira, Brasília, v.22, n 45, p 11-53, jul./dez. 2000

SILVA, João Bosco. *Análises das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os planos nacionais nas áreas educacional e desportiva no Brasil*. 1983. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo ( USP). São Paulo.

SILVA, Maria E. P da. *Qualidade Funcional: gênese de uma “nova” qualidade da educação*. Caxambu/MG. Anais da Anped. 2001.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia na pedagogia política*. Petrópolis: Vozes, 1996

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

TANGUY, L e ROPÉ F. *Saberes e competências*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

TAFFAREL, C. N. Zulke. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. 1993. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas ( UNICAMP). Campinas.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE M. Jorge. (org) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. Prog. de Estudos Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação da PUC, São Paulo:. 1998, p. 173.

VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. Cadernos CEDES, Campinas, vol.21.nº 55, p.78-91.nov 2001.

VEIGA, Ilma. P., A.; AMARAL, A. Lúcia. *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2002.